

## **AGÊNCIA HUMANA COMO UM SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO: COMPREENDENDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR**

**Carolina Vianini<sup>1</sup>**

carolvianini@ufsj.edu.br

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta um recorte de uma investigação de experiências de ensino de língua inglesa em contexto público e particular, tendo como foco a agência humana, entendida como um sistema adaptativo complexo (SAC), a fim de documentar e descrever, de forma contextualizada e holística, as relações que subjazem às escolhas e decisões docentes em sala de aula. O construto agência humana é discutido a partir de pesquisadores área da Linguística Aplicada (LANTOLF; THORNE, 2006; LANTOLF; PAVLENKO, 2001; MERCER, 2011, 2012, van LIER, 2008; PAIVA, 2013a) que tratam da agência relacionada à aprendizagem de línguas. O estudo se pauta em uma abordagem qualitativa interpretativa e os dados foram analisados com base na pesquisa narrativa (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998; POLKINGHORNE, 1988, entre outros). Os resultados indicam que as ações e decisões das professoras em sala de aula são moduladas pela inter-relação de elementos nos domínios contextual, interpessoal, intrapessoal e temporal da agência (MERCER, 2012). As implicações deste estudo, para o ensino e aprendizagem de inglês na escola, estão na compreensão dos elementos que modulam a agência de professores, bem como na documentação preliminar dos impactos da agência de professores em outros sistemas, principalmente os de aprendizagem, destacando a importância dos processos de formação inicial e continuada de professores, uma vez que formadores de professores são coconstrutores da agência do professor.

**Palavras-chave:** agência humana; complexidade; experiências; formação de professores

### **INTRODUÇÃO**

O termo *human agency* aparece, no português, tanto como ‘agenciamento humano’, quanto como ‘agência humana’. Aqui, a opção por ‘agência’ se justifica por

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras; Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ.

guardar mais semelhança com o verbo agir. Diversas áreas do conhecimento se interessam pelo conceito, quais sejam, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Ciências da Computação, Geografia, Biologia e também a Linguística Aplicada. A agência relacionada à aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, é foco de investigação de diversos pesquisadores, no exterior (LANTOLF; PAVLENKO, 2001; LANTOLF; THORNE, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MERCER, 2011, 2012; CARPENTER; MURPHEY, 2008; van LIER, 2008) e também no contexto brasileiro (ARRUDA, 2014; PAIVA, 2011, 2013; RESENDE, 2009; SILVA e SOUZA, 2011).

No entanto, os referidos estudos tratam, exclusivamente, da agência de aprendizes. Diante desta lacuna, o presente artigo apresenta um recorte de uma investigação<sup>2</sup> de experiências de ensino de língua inglesa nos contextos público e particular, tendo como foco a agência humana, entendida como um sistema adaptativo complexo (SAC), a fim de documentar e descrever, de forma contextualizada e holística, as relações que subjazem às escolhas e decisões docentes em sala de aula.

Para tal, discutimos o conceito de agência na aprendizagem de línguas, destacando o papel das *affordances* para a compreensão da agência como um SAC e relacionando a agência de aprendizes à agência de professores. Além disso, apresentamos o marco de referência experiencial (MICCOLI, 2014; MICCOLI; VIANINI, 2015) como representação da variedade de domínios e elementos que se inter-relacionam nas experiências vivenciadas por professores em salas de aula.

## **1. AGÊNCIA HUMANA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Diferentes pesquisadores (LANTOLF; THORNE, 2006; LANTOLF; PAVLENKO, 2001; van LIER, 2008; PAIVA, 2013a) que tratam da agência na aprendizagem de línguas partem do conceito de Ahearn (2001), segundo a qual “agência refere-se à capacidade socioculturalmente mediada para agir” (AHEARN,

---

<sup>2</sup> LIMA, C.V.A. *‘Eu faço o que posso’: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

2001: 112)<sup>3</sup>. Ahearn (2001) destaca que agência não é sinônimo de livre arbítrio ou resistência; tampouco é quantidade que possa ser mensurada ou calculada. Por isso, em sua análise, não é proveitoso se falar em ter ‘mais’, ‘menos’ ou ‘nenhuma agência’. Ao contrário, a preocupação deve ser delinear diferentes tipos de agência ou diferentes modos pelos quais a agência é socioculturalmente mediada em tempos e lugares específicos (AHEARN, 2001: 122).

Na mesma linha de raciocínio, Lantolf e Thorne (2006), a partir de Lantolf e Pavlenko (2001), sugerem que, ao avesso das concepções populares sobre livre arbítrio e pensamento independente, a agência “nunca é uma “propriedade” de um indivíduo em particular; ao contrário, trata-se de uma relação que é constantemente coconstruída e renegociada entre aqueles que cercam o indivíduo e com a sociedade de modo geral” (LANTOLF; PAVLENKO, 2001: 148, grifo dos autores. In: LANTOLF; THORNE, 2006: 238-239).<sup>4</sup> Em outras palavras, “a agência é sempre, e em qualquer lugar, regulada pelos agrupamentos sociais, pelos recursos materiais e simbólicos, pelas contingências situacionais, pelas capacidades individuais e grupais, e assim por diante” (LANTOLF; THORNE, 2006: 238).<sup>5</sup>

van Lier (2008) sugere que a agência está situada em um contexto específico e é algo que os aprendizes **fazem**, e não algo que **possuem**. Agência, para ele, é, portanto, comportamento, e não propriedade. Essa noção, em seu ponto de vista, se alinha com a perspectiva sociocultural de Lantolf e Thorne (2006) e também com a definição de Ahearn, desde que habilidade ou capacidade não seja equacionada com competência (como uma posse individual), mas, ao contrário, seja compreendida como ‘potencial de ação’, mediado por fatores sociais, interacionais, culturais, institucionais e outros fatores contextuais.

Um conceito diretamente ligado a questões contextuais e, portanto, de extrema importância para a compreensão da agência é o de *affordances*. Nas palavras de van Lier (2000), “uma *affordance* é uma propriedade particular do ambiente que é

---

<sup>3</sup> Tradução livre de: “agency refers to the socioculturally mediated capacity to act” (AHEARN, 2001: 112).

<sup>4</sup> Tradução livre de: “[agency] is never a “property” of a particular individual; rather it is a relationship that is constantly co-constructed and renegotiated with those around the individual and with the society at large” (LANTOLF; PAVLENKO, 2001: 148. In: LANTOLF; THORNE, 2006: 238-239).

<sup>5</sup> Tradução livre de: “Agency is always and everywhere constrained by social grouping, material and symbolic resources, situational contingences, an individual or group’s capabilities, and so on” (LANTOLF; THORNE, 2006: 238).

relevante - para o bem ou para o mal – para um organismo ativo e perceptivo naquele ambiente”<sup>6</sup>. Assim, “o que se torna uma *affordance* depende do que o organismo faz, o que ele quer, e o que é útil para ele” <sup>7</sup> (van Lier, 2000: 252). Como Paiva (2011) destaca, percepção e ação são ideias diretamente ligadas à noção de *affordance*, sendo que percepção é um fenômeno ecológico, e não meramente capacidade mental, ou seja, é o resultado da interação do animal no ambiente. Nas palavras de Paiva (2011: 2), “animais, incluindo humanos, percebem o que os nichos os oferecem (substâncias, meios, objetos, etc.), interpretam as *affordances* e agem sobre elas”. *Affordances* são, portanto, relações de possibilidade entre os indivíduos e seus meios.

Paiva (2013a) destaca, ainda, o papel do contexto no processo de tomada de decisões em relação à aprendizagem de línguas. Ela explica que agência do aprendiz interage, o tempo todo, com o meio ambiente, sendo, nessas circunstâncias, influenciada pelas *affordances* e restrições desse meio. Como exemplo, cita aprendizes que vivem na floresta Amazônica, sem acesso à eletricidade: suas *affordances* serão muito diferentes daquelas das quais dispomos nas cidades e não importa o quanto ajam sobre seus processos de aprendizagem, suas capacidades para agir serão restringidas pelo ambiente. Desta forma, ainda que um indivíduo seja autônomo, restrições contextuais podem limitar sua agência. Ainda assim, reitera a pesquisadora, aprendizes autônomos, provavelmente, iriam procurar oportunidades de ler em língua inglesa ou se comunicar com visitantes estrangeiros.

Paiva (2013a) também esclarece que agência envolve, essencialmente, fazer escolhas, que podem ser favoráveis, ou não, à aprendizagem. Segundo ela, um aprendiz pode, por exemplo, se autogovernar e assumir o controle de seu próprio sistema de aquisição ou apenas seguir as instruções de um professor. Em ambos os casos, o aluno está agindo sobre o seu processo de aquisição, fazendo escolhas de modo consciente, que irão impactar seus processos de aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Tradução livre de: “An *affordance* is a particular property of the environment that is relevant – for good or for ill – to an active, perceiving organism in that environment” (van LIER, 2000: 252).

<sup>7</sup> Tradução livre de: “What becomes an *affordance* depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it” (van LIER, 2000: 252).

## 1.1. A AGÊNCIA HUMANA COMO UM SISTEMA COMPLEXO

Conforme Mercer (2011) adverte, nem todo sistema pode ser considerado um sistema complexo. Assim, é preciso esclarecer as características e comportamentos desse tipo de sistema que justificam conceber a agência como tal<sup>8</sup>. Primeiramente, como Mercer (2011) destaca, SACs são compostos de pelo menos dois, mas, normalmente, de uma multiplicidade de componentes ou elementos inter-relacionados, cada um dos quais, por si só, podendo ser processos ou sistemas aninhados em sistemas complexos, em vários níveis, e contribuindo para sistemas complexos maiores. Outra característica essencial é o contexto como parte integrante do sistema, e não apenas uma variável externa ao indivíduo, ou seja, indivíduo e contexto estão em intrínseca relação.

Além disso, SACs são, por natureza, dinâmicos e estão abertos ao fluxo de energia, matéria ou informação que vêm de dentro e de fora do sistema, graças a seu constante processo de interação. Assim, mudanças ocorrem naturalmente e automaticamente em SACs, em um processo de auto-organização, que só é possível porque eles são sensíveis ao feedback. Na interação com o meio, SACs operam a reorganização de si mesmos através de um processo recursivo no qual estados ou efeitos finais produzem os estados iniciais ou as causas iniciais (MORIN, 2003). Como seus elementos são interdependentes, uma mudança em uma área leva a uma mudança do sistema como um todo, de formas imprevisíveis. Por isso, são descritos como não-lineares, propriedade que nos convida a revisitar a ideia de comportamento previsível, questionando a relação causa-efeito do paradigma positivista.

Um tipo de mudança que acontece em SACs é o movimento de coadaptação. Trata-se do ‘acoplamento’ de um sistema ao outro, ou seja, é a interação de dois ou mais sistemas complexos, cada qual mudando em reposta ao outro. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008:199), “salas de aula de línguas estão repletas de pessoas coadaptando-se: professor com alunos, alunos entre si, professor ou alunos com os contextos de aprendizagem”. Como outras mudanças em sistemas complexos, a

---

<sup>8</sup> Mercer (2011) adverte que destaca as características de SACs mais relevantes para seu estudo. Na mesma direção, neste artigo, são delineadas as características mais significativas para a compreensão da agência do professor.

coadaptação é inevitável, mas nem sempre trabalha em prol da aprendizagem. Às vezes sistemas de aprendizagem de estudantes se adaptam em função de notas, por exemplo, sem garantia de que a aprendizagem esteja, de fato, acontecendo.

Mercer (2011, 2012) sugere que a agência humana pode ser concebida como um SAC, sendo composta por um número de componentes constituintes, cada um dos quais, por si só, um sistema complexo dinâmico. Na verdade, a seu ver, a dificuldade de definições conclusivas e amplamente aceitas sobre o termo é uma indicação de sua inerente complexidade (MERCER, 2012).

Mercer (2012) pondera a definição de Ahearn (2001), mais especificamente a simplicidade da expressão ‘capacidade para agir’. Em seu entendimento, é preciso que se entenda que essa capacidade é mediada por recursos socioculturais, contextuais e interpessoais, mas, também, envolve as capacidades físicas, cognitivas e afetivas de um indivíduo. Dessa forma, a seu ver, as definições precisam “ressaltar a natureza multicomponencial, intrapessoal da agência, bem como o papel dos processos socioculturalmente mediados”<sup>9</sup> (MERCER, 2012: 42).

Ao investigar a agência de um aprendiz de línguas, Mercer (2011) sugere que a agência é composta por duas dimensões significativamente inseparáveis, mas cuja distinção é interessante para objetivos de análise e codificação. Primeiramente, há um ‘senso de agência’, que envolve o quão agentivo um indivíduo se sente, tanto em termos gerais, quanto em relação a contextos específicos, ou seja, a convicção de que seu comportamento pode fazer a diferença para sua aprendizagem em um determinado contexto. Há, ainda, o ‘comportamento agentivo’, no qual um indivíduo escolhe exercer sua agência através de participação e de ação, ou mesmo através de não participação ou não ação. Mercer (2011: 431) adverte que, apesar de estarem intimamente relacionados, simplesmente ter ou sentir um senso de agência não necessariamente implica exercer agência. Nesse sentido, agência engloba não apenas o que é observável, mas também elementos não visíveis, como crenças, pensamentos e sentimentos.

Mercer (2012) descreve a natureza situada da agência do aprendiz através de quatro dimensões, quais sejam: contextual, interpessoal, intrapessoal e temporal.

---

<sup>9</sup> Tradução livre de: “[Definitions need to] highlight the multicomponential, intrapersonal nature of agency as well as the role of socioculturally-mediated processes (MERCER, 2012: 42).

A natureza contextualmente situada da agência se reflete no conceito de *affordances*. A percepção subjetiva do indivíduo em relação a fatores contextuais e *affordances* influencia diretamente sua agência. Conceber a agência como contextualmente situada implica aceitar que ela está inter-relacionada a múltiplas camadas de contextos, das quais não pode ser abstraída.

A agência interpessoalmente situada se manifesta na relação com outros significativos, ou seja, indivíduos que podem impactar o sistema agentivo, facilitando ou inibindo o exercício da agência.

Compreender a agência como situada intrapessoalmente implica conceber o aprendiz como um ser holístico, considerando que a agência se interconecta à sua vida como um todo, sua gama de ‘capacidades pessoais’ para agir, seja fisicamente, cognitivamente, afetivamente ou motivacionalmente (MERCER, 2012).

Na dimensão temporal, as experiências passadas desempenham papel fundamental na composição do sistema agentivo do indivíduo. “O senso de agência de um indivíduo e suas crenças sobre comportamento agentivo apropriado decorrem de como ele interpreta suas experiências passadas” (MERCER, 2012: 49).<sup>10</sup> A agência pode ser também compreendida como temporalmente situada em relação a objetivos e autoimagens futuras, assim como a expectativas sobre eventos (MERCER, 2012).

Conceber a agência como um sistema complexo implica, portanto, tomar o indivíduo como um todo, levando em conta suas dimensões psicológicas, suas crenças e múltiplas capacidades para agir, interligando a dinâmica de sua história de vida, suas experiências passadas e presentes, assim como seus objetivos futuros, expectativas e imaginações (MERCER, 2012: 57).

## **1.2. A AGÊNCIA DE PROFESSORES**

As definições de agência na LA tomam como parâmetro o aprendiz. O exercício da agência, nas experiências de aprendizes, se manifesta em ações que potencializam as oportunidades de aprendizagem. Agência é associada à consciência acerca do processo de aprendizagem e à adoção de um papel ativo nesse processo. Em outras

---

<sup>10</sup> Tradução livre de: “[It is clear that] one's sense of agency and beliefs about appropriate agentic behavior stem from how one interprets past experiences” (MERCER, 2012: 49).

palavras, aprendizes exercem agência quando decidem os rumos de sua aprendizagem, quando gerenciam sua aprendizagem.

A agência de professores, embora não contemplada nas pesquisas da área, segue a mesma linha de raciocínio: exercer agência no ensino implica decidir os rumos desse processo. Conceber a agência de professores como um SAC permite compreender a teia de relações que envolve uma decisão, ou seja, permite compreender o que leva um professor a agir de determinada maneira, a fazer aquelas escolhas, e não outras, em um determinado tempo e espaço.

No entanto, a diferença substancial entre a agência do aprendiz e a do professor está em suas implicações, especialmente quando se entende a agência como um SAC. Enquanto as decisões do aprendiz acerca de seu processo de aprendizagem impactam, essencialmente, seu sistema de aprendizagem, as decisões de professores acerca do ensino podem trazer implicações para muitos sistemas de aprendizagem.

Larsen-freeman e Cameron (2008) e Paiva (2011; 2013a) atentam para os impactos da ação docente em sistemas de aprendizagem, podendo promover ou inibir oportunidades de aprendizagem. Mercer (2012) aponta professores como capazes de facilitar ou inibir a agência relacionada à aprendizagem por meio de seus comportamentos e o clima afetivo que engendram em sala de aula. Os resultados de Arruda (2014) indicam que a prática do professor que propicia oportunidades de aprendizagem se destaca dentre as principais experiências relacionadas ao sucesso na aprendizagem de língua estrangeira, sob ponto de vista dos estudantes, além de se destacar como elemento promotor de sucesso na aprendizagem, sob ponto de vista dos professores.

Mais ainda, as implicações da agência relacionada ao ensino não se limitam a sistemas de aprendizagem de estudantes, mas incluem uma série de sistemas conectados, como a escola e a sociedade como um todo. Como pontuam Larsen-Freeman e Cameron (2008: 203), “o momento microgenético da ação está aninhado em múltiplos sistemas sócio-cognitivos”.<sup>11</sup> Justamente devido a esse acoplamento, a ação ou decisão tem o poder de afetar tudo a que está conectada. Por isso, a ética não opera no nível global do sistema, mas sim na especificidade da ação local. Dessa forma,

---

<sup>11</sup> Tradução livre de: “(...) the microgenetic moment of action is nested in multiple sociocognitive systems” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008: 203).



são categóricas ao afirmar que a responsabilidade ética deve ser colocada sobre os agentes nos sistemas complexos e ser aplicada a todas as ações e decisões, na sala de aula ou onde quer que seja.

## **2. MARCO DE REFERÊNCIA DE EXPERIENCIAL: COMPREENDENDO A COMPLEXIDADE DA AÇÃO DOCENTE**

Em essência, a experiência, no conceito de Miccoli (1997, 2010, 2014), é tomada como construto inerentemente dual. Qualquer experiência se remete ao que acontece com alguém e possui um lado coletivo, de natureza social – o que acontece, acontece em contextos sociais influenciando-os e modificando-os – e, ao mesmo tempo, um lado individual e subjetivo – o que acontece, acontece a alguém especificamente. Com base nesse enquadre teórico, Miccoli (2010: 31-32) define a experiência como

processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia.

A experiência se configura, portanto, como um meio interessante de acesso às ações e decisões do professor e aos modos pelos quais elas são mediadas. A análise da rede de relações que explica uma experiência propicia um conhecimento detalhado do evento que ora acontece, permitindo acesso não só às circunstâncias imediatas da ação, mas também aos elementos não visíveis, como a história do agente, suas concepções, vivências anteriores, vontades e desejos, que influenciam e explicam as tomadas de decisões de professores.

Partindo da taxonomia de experiências de professores proposta por Miccoli (2007), desenvolvemos um Marco de Referência de Experiências de Professores (LIMA, 2014; MICCOLI, 2014; MICCOLI; VIANINI, 2015)<sup>12</sup>, que documenta o

---

<sup>12</sup> Vide Anexo I. Para descrição completa do processo de desenvolvimento do Marco de Referência, ver LIMA, 2014 e MICCOLI; VIANINI, 2015. Para uma descrição da trajetória da pesquisa experiencial ver MICCOLI, 2014.

processo de ensino em seus vários domínios de experiências e proporciona um direcionamento, um ponto de partida para a análise de narrativas.

A análise de narrativas, orais ou escritas, mediadas pelo marco de referência, tem a experiência como unidade de análise. Essa análise privilegia, em um primeiro momento, um foco inicial que identifica o conteúdo das experiências e [é] complementada por outra, das relações entre as experiências identificadas.

Na realidade, as experiências são imbricadas umas às outras, sendo separáveis, apenas, para fins de descrição, pois a análise relacional posterior permite compreender inter-relações e imbricamentos. (MICCOLI, 2014: 55)

Bambirra (2009: 78) explica que o marco de referência pode parecer simples e coeso, mas, na verdade, ele “abarca todo o caráter complexo dos processos de ensino e aprendizagem de L2”. O instrumento é apenas uma representação didática. As experiências diretas e indiretas não são isoladas umas das outras. Na verdade, as experiências indiretas “podem coexistir eternamente com as experiências diretas com as quais estão relacionadas, evidenciando o fato de que muitas experiências são uma combinação de duas ou mais experiências e uma somatória de vários aspectos de experiências de tipos variados” (BAMBIRRA, 2009: 78).

As categorias, e suas respectivas subcategorias, estão em constante interação e mudança,

já que apenas nomeiam processos humanos historicamente situados em contextos muito fluidos, porque coconstruídos pelos estudantes em interação, e muitas vezes até irrecuperáveis, visto que precisam ser remontados aos relatos dos informantes. Relatos esses parciais, frutos de sua percepção emocionada da realidade em que transitam” (BAMBIRRA, 2009: 78).

Neste sentido, o Marco de Referência, por meio das categorias, e suas respectivas subcategorias, reflete diferentes dimensões que se imbricam no ensinar e ajudam a explicar as ações e decisões de professores em sala de aula.

### **3. METODOLOGIA**

O estudo se pauta em uma abordagem qualitativa interpretativa. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo, entrevistas e anotações de campo, em contexto de observação participante, e analisados com base na pesquisa narrativa

(LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998; POLKINGHORNE, 1988, entre outros). Os dados obtidos possibilitaram a ampliação e refinamento da ‘Categorização de Experiências de Professores’ (MICCOLI, 2007), dando origem ao ‘Marco de Referência de Experiências de Professores’ (LIMA, 2014; MICCOLI, 2014; MICCOLI; VIANINI, 2015), que orientou as análises.

A natureza das experiências das professoras foi relacionada à natureza situada da agência, em seus quatro domínios documentados, i.e., contextualmente, interpessoalmente, intrapessoalmente e temporalmente (MERCER, 2012) da seguinte forma: 1) o domínio contextual abarca as **experiências pedagógicas** (como o ensino acontece em um determinado contexto); as **experiências contextuais** (a instituição e suas particularidades; elementos extrainstitucionais, etc.) e as **experiências pessoais** (aspectos da vida do professor e suas relações com sua prática); 2) o domínio interpessoal inclui as **experiências sociais** (interação com estudantes em sala de aula) e as **experiências institucionais** (interações externas à sala de aula); 3) o domínio intrapessoal agrega as **experiências afetivas** (sentimentos que afloram na dinâmica do ensino), as **experiências conceituais** (crenças ou teorias oriundas da prática, formação ou experiência como (ex)estudante) e as **experiências pessoais** (modo como as professoras se veem; identidade; personalidade); 4) o domínio temporal inclui as **experiências passadas** (enquanto estudantes e professoras de inglês) e **experiências futuras** (projeções em relação à prática).

Neste artigo, são apresentadas e discutidas as experiências de uma professora da escola pública – Diana<sup>13</sup>, e uma da escola particular – Lola.

### 3.1. AS PARTICIPANTES

Diana, apesar de recém-formada, havia trabalhado com o ensino de inglês na escola pública por quatro anos. Decidiu se mudar para uma cidade maior para ampliar suas oportunidades de trabalho, assumindo nove turmas – cinco do Ensino Fundamental e quatro do Ensino Médio - na escola onde a pesquisa foi realizada, em caráter de designação, substituindo, a professora efetiva, a qual assumira, na ocasião,

---

<sup>13</sup> Os pseudônimos foram escolhidos pelas professoras.

a vice-direção da escola. Diana era aluna de curso livre e estava cursando o nível avançado.

Lola lecionava inglês, português e literatura há cinco anos. Teve breve experiência com ensino de inglês na escola pública e trabalhava na escola particular onde a pesquisa foi realizada há dois anos. Apesar de gostar muito de literatura, relatava grande interesse por história. Estudou inglês quando criança em um curso livre e depois na faculdade. Lola estava em dúvida quanto ao ensino de inglês e cogitava se dedicar exclusivamente à literatura.

#### 4. RESULTADOS

A análise do sistema agentivo das professoras descreve os elementos que se destacam em cada uma das dimensões situadas de sua agência, bem como as inter-relações entre esses elementos, relacionando-os à prática pedagógica.

##### 4.1. AGÊNCIA CONTEXTUALMENTE SITUADA

O material didático desempenha papel de destaque no sistema agentivo das professoras. A capacidade para agir é mediada pelo modo como elas interpretam a relação entre seu contexto de ensino e os recursos didáticos disponíveis.

Na escola pública, Diana tomava seu contexto como coautor de seu exercício de agência. Limitações contextuais, materializadas na ausência de determinados recursos didáticos, justificavam suas escolhas:

DIANA: Eu estou observando lá... A escola é grande. Você entra lá e sabe como que é. Só tem um rádio.

P<sup>14</sup>: Um aparelho.

DIANA: *Só um aparelho com CD. E eu acho muito difícil porque tem que reservar com antecedência. (...) Só que, assim, além do material do rádio, tem outra coisa que tá... Tirando o meu sono. Folha. Xerox. Porque pra eu trabalhar esse tipo de coisa [músicas] eu preciso de folha, eu preciso de Xerox. Como que eu vou fazer isso se a escola não me proporciona?*

P: A escola não te proporciona isso? Você não pode tirar nada de Xerox ou tem uma cota?

---

<sup>14</sup> Abreviatura de pesquisadora.

DIANA: Não. Só provas. Então, por isso que eu falo, *a dificuldade grande mesmo é material. Porque, às vezes, o aluno está meio desmotivado, aí você leva uma coisa engraçadinha, diferente, os alunos fazem. Mas, o problema, é a escola.* (Ent<sup>15</sup>. 1)

Mesmo os recursos disponíveis, como o livro didático com CD, são tomados por Diana como insatisfatórios, e até inibitórios, na medida em que ela se sente obrigada a usá-lo:

DIANA: (...) *e agora eu tô me sentindo meio presa.*  
P: Porque você precisa usar o livro.  
DIANA: Por isso. Porque eu não tenho como tirar Xerox. (...)  
P: Porque você vai ter que usar o livro. Você não tem opção de...  
DIANA: *Eu posso até modificar alguma coisa, mas eu vou continuar presa porque eu não vou ter dinheiro pra tirar Xerox pra todo mundo.* (Ent. 1)

Na escola particular, o material didático também é tomado como limitador por não contemplar as habilidades de compreensão e produção oral:

P: O material focaliza a habilidade de leitura e a gramática.  
LOLA: É.  
P: Mas, as outras habilidades não.  
LOLA: *Não, nenhuma. E não tem nenhum CD, nada. Nada que ajude a aula a ficar um pouco diferente, né? Não, não tem.* (Ent.1)

Mais ainda, a exigência do uso do material, seja pela direção ou pelos pais dos estudantes, interfere nas escolhas metodológicas da professora, que procura seguir as atividades do livro de modo a garantir um bom relacionamento com os mesmos:

P: E você precisa usar esse material?  
LOLA: *Preciso. Eu tenho que usar o material. Eu posso saltar um exercício, alguma aula, que eu acho que é desnecessário naquele momento, mas tem que cumprir o material. É uma exigência também porque os pais cobram. (...)*  
P: Eles cobram da direção o uso do material?  
LOLA: *É, com certeza. Porque, assim, tem pais que não olham o material, mas a maioria que tá pagando dá uma olhadinha no caderno do filho. Então, se não vê nada escrito, 'E aí? Pra quê que eu tô pagando esse material, então?'*(Ent.1)

Na escola particular, a questão do material didático se liga ao status da disciplina de língua inglesa na instituição, influenciando o senso de agência de Lola, que acredita que seu comportamento é incapaz de fazer a diferença em seu contexto:

---

<sup>15</sup> Abreviatura de entrevista; indicação de qual entrevista o excerto foi retirado.

P: E você já tentou passar isso pra direção, essa restrição de ter que ficar somente na leitura e na gramática?

LOLA: Já, mas...

P: Não surtiu resultados.

LOLA: *Não. Falei, assim, por alto, assim também pra evitar qualquer tipo de conversa, problema, né? Mas aí eu recebi como resposta: “Não, tem que trabalhar a apostila porque os pais têm que ver o trabalho com a apostila porque a apostila é cara”.*

P: Mas você não teve uma conversa defendendo seu ponto de vista... ((Lola interrompe))

LOLA: *Não, não, não. Pra falar a verdade, eu tenho um pouco de cansaço na hora de ter que fazer toda uma argumentação. Porque inclusive eu já ouvi, aqui na escola mesmo, se pudesse tirar as línguas e colocar mais aulas de matemática, física, seria melhor. Então quando você ouve isso, você vai argumentar o quê? Então, eu deixei de lado.* (Ent. 1)

O tempo também é regulador da prática pedagógica, especialmente na escola particular. A necessidade de cumprir o material didático influenciava diretamente o modo como Lola gerenciava seu sistema agentivo. Os esforços eram canalizados para finalização das unidades da apostila no tempo devido. Conseqüentemente, atividades extras, fora do livro eram excluídas:

LOLA: *Um vídeo, por exemplo, tá perdendo uma aula da apostila. São doze aulas a apostila do primeiro bimestre do nono ano. Doze aulas. Às vezes não dá nem pra dar as doze aulas inteiras porque ainda tem que corrigir o exercício... Ainda tem isso também. São doze aulas, com exercícios, mais doze aulas do caderno de tarefa! Então é muita coisa! Se você deixar de fazer vai ficar tudo em branco.* (Ent. 1)

P: E se você integrar jogos à aula?

LOLA: *Não dá muito pra... Se toda aula eu pegasse 10 minutos pra fazer uma brincadeirainha, eu não conseguiria concluir o material.* (Ent. 2)

Peculiaridades contextuais, relativas à constituição da turma, afetavam o senso de agência das professoras. Enquanto na escola pública, o grande número de alunos era tomado como elemento dificultador, na escola particular o número reduzido<sup>16</sup> era compreendido como um facilitador da prática pedagógica:

DIANA: (...) *Muito aluno na sala de aula. Nas minhas aulas eu não gosto disso. Porque por mais que eu tente passar a matéria eu sei que não vou abranger todo mundo porque são salas lotadas.*

P: Quantos alunos?

DIANA: *Na faixa de 40, 50 alunos. É muito difícil. Isso eu não gosto porque eu sei que eu não estou sendo o suficiente.*

P: Você não consegue chegar a todos.

---

<sup>16</sup> A turma onde pesquisa foi realizada era constituída de oito alunos.

DIANA: Não. *É muita gente. Um dos problemas que eu vou ter que enfrentar também pra trabalhar as quatro habilidades: alunos. O grande número vai me impedir. Muito. Por mais que eu tente.* (Ent. 1)

LOLA: (...) *Eu acho que o número reduzido de alunos, no momento, tem me beneficiado, de alguma forma.* (...)

P: Você acha então que o número de alunos é um fator importante?

LOLA: *Muito importante!* Eu não sei como você está vivenciando com as professoras da escola pública. *Mas, aqui tá muito tranquilo, por enquanto. O sexto ano com dezesseis alunos, tá tranquilo o inglês e com eles [alunos do nono ano] também, que são oito, menos ainda, bem tranquilo.* (Ent. 2)

Por outro lado, Lola reconhece que nem sempre o número reduzido de alunos em sala de aula é garantia de sucesso nas relações:

*(...) E o perfil deles é um perfil chato porque eles são só em oito. Então, eles conseguem demonstrar muito da personalidade deles. Ano passado eram dezesseis. Então, com eles tem que ser diferente, eu tenho que perguntar o que eles gostam. Porque ano passado qualquer coisa que eu trouxesse estava bom. Os meninos eram menos reclamações. Esse ano não dá, eles reclamam muito.* (Ent. 3)

Ao mesmo tempo em que considera o número reduzido de alunos um fator que facilita a prática pedagógica, Lola retoma experiências passadas nas quais o perfil da turma se sobrepôs à quantidade de alunos em sala de aula, em uma evidência de que elementos isolados não garantem o sucesso do ensino. Apesar de contar com oito alunos em sala, Lola mantinha práticas tradicionais, centradas em técnicas de leitura, tradução e gramática.

Já a heterogeneidade dos grupos era uma condição contextual sobre a qual Diana acreditava poder agir, ainda que com alguma dificuldade:

DIANA: *Lá é muito heterogêneo. Tem uns alunos que sabem demais, mesmo não fazendo curso, e tem aqueles que não sabem realmente nada. Isso que é complicado. Porque eu não sei como que eu trabalho isso ainda. Porque eu já falei isso com os alunos 'gente, me perdoem aqueles que sabem, mas eu tenho que seguir o programa'. Porque tem aqueles que não fazem curso ou não gostam mesmo do inglês, mas querem tirar boa nota... Então, assim, eu tenho que equilibrar as coisas, eu estou criando umas estratégias, pra poder facilitar um pouquinho, pra não aborrecer quem sabe.* (Ent. 1)

Na escola particular, por outro, a heterogeneidade interferiu nas escolhas metodológicas de Lola, servindo de justificativa para o trabalho focado na habilidade de leitura:

P: Essa questão do material. *Listening*, outras habilidades, não tem como trabalhar.

LOLA: Não, não tem como.

P: Porque seu material não oferece.

LOLA: É. *E no caso tem também a discrepância em sala de aula. Tem alunos que fazem inglês desde mais novinhos e tem alunos que não fazem nada, que fizeram só o inglês da escola, da escola particular, mas de forma também que não deu base nenhuma. Eu prefiro focar no texto porque eu acho mais fácil atingir todo mundo.* (Ent. 1)

No domínio interacional do contexto<sup>17</sup>, a relação com os pares afeta o modo como as professoras decidem aplicar seus recursos agentivos.

A relação de Diana com a ex-professora da turma influenciou suas decisões metodológicas. Era sua expectativa uma interação mais próxima com a colega, já que a substituía em nove turmas. No entanto, essa relação, além de distante, acabou se tornando problemática. A ex-professora, enquanto vice-diretora da escola, questionou, com a orientadora pedagógica, a decisão de Diana de trabalhar com música nos primeiros anos do Ensino Médio. A queixa se baseou no fato de que esse tipo de trabalho implicaria na rejeição de algumas atividades do livro didático, o que, na visão da ex-professora, poderia comprometer o trabalho que ela vinha desenvolvendo com os alunos. Essa interferência afetou Diana, que se sentiu perseguida. Receosa em perder o emprego, ela decidiu não dar continuidade às atividades com música.

Já Lola, no intuito de evitar comparações com a professora do Ensino Médio, optou por adequar suas aulas ao formato adotado pela colega, centrado na figura da professora e no desenvolvimento da habilidade de leitura:

LOLA: (...) *E também eu percebi que quando eu peguei o nono ano, a outra professora, eu poderia causar alguma coisa. Se eu viesse cheia de coisas, de novidades, eu poderia causar... Um olhar assim 'Ah, eu tenho muito mais tempo que eu estou aqui e não trabalho dessa forma'. Eu comecei a ver que eu poderia deixar ela um pouco assim, sem graça.* (...)

P: Você preferiu seguir a linha da outra professora que já estava aqui há mais tempo.

LOLA: *Também. Pra evitar qualquer problema. Tanto com a direção, com os pais, quanto com a outra professora.* Porque eu respeito o trabalho de todo mundo, mas, aí no caso, *pra evitar conversa, dela ficar sem graça, ficar chateada, ou aluno fazer comparação.*

P: Por isso você opta por manter sua aula mais no padrão leitura e gramática.

LOLA: É. Até mesmo porque como eu tô só no nono ano, essa outra professora pega no segundo grau os meninos. *Pra não ficar uma coisa muito discrepante, né?! Porque depois eles serão alunos dela.*

P: Ela fica com o Ensino Médio todo e você com o Fundamental.

LOLA: Todo.

---

<sup>17</sup> O domínio interacional do contexto se refere, nas experiências de professores, às interações e relações externas à sala de aula (ex.: como professores interagem e se relacionam com diretores, coordenadores, outros professores, etc).



P: E se você for dar uma aula mais dinâmica ela não vai conseguir dar continuidade.

LOLA: Pois é. Com certeza. *E no caso eu posso até atrapalhar o trabalho dela lá na frente já que ela trabalha só texto também.* (Ent. 1)

Diana e Lola relataram necessidade de apoio da escola para subsidiar suas ações e decisões. Era expectativa de ambas que a escola facilitasse suas ações e a ausência desse auxílio justificativa a manutenção de práticas tradicionais de ensino:

P: (...) Você ensina gramática, basicamente.

DIANA: Ensino. Às vezes até muito contra minha vontade, mas é porque eu ainda não tenho uma base boa, *a escola não me oferece isso também. Se tivesse um professor para me orientar: “vamos fazer isso aqui, vamos tentar isso...”*. Eu, sozinha, às vezes, fica difícil. (Ent. 4)

LOLA: (...) *E, assim, a escola também não tem nada para ajudar. Então, acaba que a gente tem que fazer um trabalho diferenciado sozinha e não dá pra fazer de uma aula pra outra.* Eu dou aula em outras turmas... Então, o tempo fica um pouco curto para isso. *Então, é também um problema que eu encontro. O tempo e também você ter uma ajuda, tipo, “Ah, já está pronto aqui”.* Eu fui no site da [rede de escolas], olhei lá o que eles tinham pra passar em vídeo e eram coisas muito bobas. (...)

P: Você queria encontrar coisas prontas pra você.

LOLA: *É. Eu acho que seria mais fácil. Porque, para eles, nessa aula diferenciada<sup>18</sup> eles querem ver um desenho, querem ver alguma coisa diferente. Então, eu mesma que tenho que fazer.*

P: Você se sente sozinha na hora de preparar alguma coisa diferenciada.

LOLA: *É. Eu me sinto sozinha, sem apoio nenhum.* (Ent. 4)

Outras camadas do contexto, fora do âmbito institucional-educacional, também se relacionam à agência. A experiência de Diana como aluna em curso livre, por exemplo, era utilizada como parâmetro para sua prática:

P: E em relação ao ditado, você mudaria alguma coisa?

DIANA: Ah, eu queria trabalhar mais coisas, mas a sala me restringe um pouco. Eu queria não só palavras isoladas, mas, por exemplo, eu falar o significado em português e eles transformarem aquilo para o inglês. (...) *Como acontece comigo no meu curso livre, que eles falam uma frase em português e eu tenho que colocar ela no inglês.* Eu queria trabalhar dessa forma, uma estrutura mais completa. (Ent. 2)

A agência é situada, ainda, em contextos temporários, transitórios, como o relativo à pesquisa. A participação na pesquisa funciona como gatilho para expansão do senso de agência. As sessões de visionamento, seguidas de entrevistas, fomentam

---

<sup>18</sup> 'Aula diferenciada' se refere a uma aula que não seguia a apostila, oferecida uma vez a cada semestre.

processo reflexivo, tornando as professoras mais conscientes de suas possibilidades, de como e onde investir seus recursos agentivos:

P: E de que forma os eventos vistos nessas gravações influenciam você como pessoa?

DIANA: Bom, me assusta, porque eu fico vendo os meus defeitos, né? *Eu tenho essa consciência, mas assistindo é que eu fico vendo: “nossa, eu poderia melhorar nisso”. (...) As imagens agora vão ficar na minha mente e eu vou ver o que realmente está me perturbando, o que eu posso melhorar, o que não está bom realmente pra mim. Eu acho que isso é um fato que me assustou realmente.*

P: Você fala as gravações?

DIANA: As gravações. *É muito estranho a gente se ver...*

P: E como profissional. Como te influencia?

DIANA: Me influencia de maneira *a buscar um pouco... Um pouco não, muito mais conhecimento, muito mais...* Como que eu posso dizer? *Alguma estratégia... Eu acho que eu preciso estudar ainda um jeito de agir. Mas agir baseado em alguma coisa, em troca de experiências com outros professores também, tanto na minha área quanto nas outras áreas também, pra poder melhorar como profissional.* (Ent. 2)

LOLA: Tem gente que não gosta de fazer terapia, né? Eu acho que a terapia é extremamente autoreflexiva. A partir do momento que alguém te mostra alguma coisa, você “opa!”. Realmente, tá no momento de eu pensar, fazer isso, aquilo, questionar uma ação ou outra... *Eu acho que o vídeo vem fazendo a mesma coisa. Ele vem ali fazendo o papel da autorreflexão. A partir do momento que você se vê, você vê também os erros e vê também as coisas que dá pra continuar, né? Então, assim, eu não como seria meu comportamento em turmas maiores. Nessa turma aí especificamente, eu poderia mudar, já que eles são em número menor, eu poderia mudar algumas coisas em relação a exemplos, essa coisa do brincar que eu ainda não entrei com eles porque primeiro semestre ainda é muita adaptação. (...) Poderia mudar alguma coisa sim. Melhorar a questão dos exemplos, brincar.* (Ent. 2)

No entanto, é preciso advertir que ter ou sentir um senso de agência não implica, necessariamente, escolher exercer agência (MERCER, 2011). O processo reflexivo isoladamente não é suficiente para garantir comportamentos agentivos. Mudança na prática pedagógica exige mais do que reflexão sobre a ação (ZOLNIER, 2011).

A natureza contextualmente situada da agência se manifesta, nas experiências de Diana e Lola, pela relação de extrema dependência com seus contextos, que são interpretados essencialmente como inibitórios. Há uma grande dificuldade por parte das docentes em compreender as *affordances* disponíveis em seu ambiente e utilizá-las em benefício do ensino. Aspectos compensadores de seus contextos, como, por exemplo, o livro didático de qualidade, na escola pública, e o reduzido número de alunos, na escola particular são menosprezados.

## 4.2. AGÊNCIA INTERPESSOALMENTE SITUADA

A interação com estudantes em sala de aula pode facilitar ou inibir a agência relacionada ao ensino na medida em que os objetivos de ensino são alcançados, ou não, através de um movimento de coconstrução com os estudantes/turma.

No excerto abaixo, Diana avalia uma atividade de correção de prova realizada com a turma:

P: Quais eram seus objetivos nessa aula?

DIANA: Olha só. *Num primeiro momento eu achei que a sala iria cooperar pra eu poder fazer a correção e comentar. Passar os exercícios e comentar os erros deles.* E, assim, pouco a pouco, fui percebendo erros de notas. Porque eu sei, eu sou humana, eu falho. Então, pode ser que eu erre em algum momento, de correção e tudo. Mas, pelo menos, corrigir a prova, as questões eu sei que eu até faria. Então eu queria que eles cooperassem nessa parte. *O meu objetivo era esse, que eles percebessem os erros deles. (...)*

P: Seu objetivo era corrigir a prova com eles. E você achou que você conseguiu alcançar, de alguma forma, esse objetivo?

DIANA: *Não. Em momento algum. Infelizmente não. Não deu mesmo. Por mais que eu tentasse, eu perdi o domínio totalmente da turma, totalmente.* (Ent. 2)

O relato evidencia como a capacidade para agir é regulada pela dinâmica de uma interação específica (LANTOLF; THORNE, 2006). Os objetivos da atividade estavam claros para Diana: corrigir a prova com a turma de modo a propiciar uma oportunidade de aprendizagem por meio da compreensão dos erros. No entanto, a turma estabeleceu um objetivo diferente: conferir o somatório das notas. A experiência mostra que os objetivos de atividades precisam ser reconhecidos por ambos – professores e alunos – para que a atividade cumpra o fim a que se propõe. Muitas vezes, professores não percebem que alunos podem fazer interpretações diferentes das atividades de sala de aula (MICCOLI, 1997).

A agência como um fenômeno coconstruído também se reflete no interesse dos estudantes. Aprendizes mais participativos e engajados com as atividades propostas facilitam a ação docente. No relato abaixo, por exemplo, Diana comenta sobre a reação dos alunos a uma atividade de compreensão oral e o impacto dessa reação em seu comportamento e autoestima:

DIANA: (...) eu acho que eles estão tão acostumados a copiar que uma atividade diferente pode ser interessante, mas um risco também. Mas, acho que foi uma coisa satisfatória, bacana.

P: Você acha que foi satisfatório por que razão?

DIANA: Ah, principalmente quando eu observo as aulas anteriores. Eu vejo... *Até a minha postura, até minha feição mudou nessa aula. O interesse dos alunos, eu comecei também a ficar mais calma dentro de sala de aula... Parecia que eu estava com um domínio maior da turma.* (Ent. 3)

Por outro lado, alunos alheios às atividades propostas dificultam a ação da professora. No relato abaixo, Diana avalia a tentativa de rever pronomes reflexivos por meio de um jogo realizado em pares:

P: Observando a execução da atividade no vídeo, como você avalia as etapas da atividade?

DIANA: *Acho que até eu me perdi nas explicações. Por mais que eu desse explicações, o barulho era tanto, tanto que eu me perdi.* Eu tinha preparado a aula. Realmente, anotado e tudo. *Mas, o barulho da sala me fez perder, sabe...* Eu acho que as explicações não ficaram claras, pra falar a verdade.

P: Eles não sabiam exatamente o que eles tinham que fazer.

DIANA: Exatamente. *Porque eles não paravam de falar. Se tivesse um pouco mais de silêncio seria mais tranquilo. Eles mesmos descobririam por si, se eles tivessem um pouco mais de curiosidade. Mas, não aconteceu isso: nem a curiosidade, nem o silêncio.* (Ent. 5)

Na escola particular, o perfil dos estudantes, que já chegam à sala de aula com conhecimento da matéria, é compreendido por Lola como um elemento que dificulta sua prática pedagógica:

LOLA: (...) *A maioria dos alunos têm noção de inglês. Então, para eles é mais fácil acompanhar.* Então, para eles, eu não sei o que eles pensam do professor de inglês. *Mas da aula, “é chata, é monótona”.* (Ent. 3)

LOLA: (...) *Eles têm uma birra com o inglês. Eles acham o inglês chato. Mas, o da escola, eles veem de uma forma ainda mais negativa porque parece que na escola você não aprende nada. Você só aprende se você pagar e fizer um curso fora. Eles têm essa visão: “o inglês da escola? Ah, não vai me ensinar a falar, não vai me ensinar a ouvir mesmo, pra que eu vou ligar?”.* (Ent. 3)

Os estudantes, por sua vez, encontravam meios de reagir ao ensino, dentro e fora da sala de aula, impactando o sistema afetivo de Lola:

LOLA: (...) *Essa turma aí já é uma turma mais apática, no sentido assim, “ah, essa matéria aí eu sei, depois eu vejo em casa”.* (...) *Mas, eu vejo um pouco, assim, de apatia, meio que um descaso mesmo, com a aula.* (Ent. 3)

LOLA: (...) *E outro dia a Márcia fez uma coisa muito feia, ela pegou o material e jogou no lixo. Eu falei: “não faz isso, que é muito feio, isso não é legal com a escola”. Aí ela falou: “podia rasgar e jogar fora”.* (...) *Eu falei: “não faz isso na escola não, fica feio. Às vezes alguém vai achar a apostila e vai entregar*

*para o Renato<sup>19</sup>...”. Aí eu pensei: “nossa, o material é tão ruim para ela que ela nem quer! O inglês da escola para ela não é nada, não faz diferença.”*  
(Ent. 3)

Em ambos os contextos, o comportamento dos estudantes influenciava diretamente as escolhas metodológicas das professoras. Diana priorizava atividades estruturais para garantir a atenção dos estudantes:

P: Então, para manter a disciplina você opta por atividades mais estruturais?

DIANA: É.

P: É isso?

DIANA: É. Parece que... Eu tenho essa impressão. *Parece que toda vez que eu penso em uma coisa legal, uma atividade para fazer em dupla (...) não dá certo! É uma sala que não me deixa à vontade, eu não me sinto segura, realmente. Gostaria de fazer coisas diferentes lá, mas os próprios alunos, não só pela indisciplina, mas a apatia deles, porque, às vezes, eles estão até mais controlados, mas extremamente apáticos.* Então, isso não me dá nem segurança e muito menos entusiasmo. (Ent. 4)

E Lola, para amenizar a monotonia das aulas e contornar a situação com alunos apáticos e desinteressados, recorria, frequentemente, à conversa, em português, sobre assuntos que emergiam na aula:

LOLA: (...) Então, eu consigo manter a disciplina. Eu não tenho problema. O nono ano, por exemplo, são oito alunos. Então, eu consigo manter a disciplina. *Assim, tento conversar com eles pra amenizar a aula, não ficar tão pesada, cansativa, depois volta pra aula, né?* Até que acontece uma coisa que dá pra fazer um trabalho de sequência direitinho, seguindo a apostila e tudo mais. (Ent. 1)

Mais importante, a interação conflituosa com estudantes pode impactar fortemente sistemas de ensino. Frente a sucessivas experiências de ensino frustradas com a turma, Diana chega a cogitar a possibilidade de abandonar a profissão:

P: E como que esses eventos te influenciam?

DIANA: *Às vezes, eles me fazem pensar na coisa que eu mais detesto, mas que acaba sendo uma possibilidade na minha vida: desistir de dar aula.* Esses eventos me fazem isso. E é curioso porque eu comento com outros professores e tem muitos que estão com a mesma sensação, *de querer largar tudo por causa de uma turma.* Você pode ter nove, doze turmas, mas *sempre vai ter aquela que vai te afetar mais.* E, nesse caso, é o nono 3. *Eu tenho vontade de largar a profissão.* (Ent. 5)

A natureza interpessoalmente situada da agência focaliza as interações em sala de aula, sendo, neste sentido, a dimensão que melhor expressa o movimento de

---

<sup>19</sup> Pseudônimo do diretor da escola.

coadaptação, através do qual sistemas conectados mudam em resposta ao outro. A relação estabelecida com estudantes pode influenciar os rumos do ensino, de formas nem sempre previsíveis. Pelas experiências de Diana e Lola, podemos perceber que os rumos do ensino não estão, exclusivamente, nas mãos do professor, ou seja, o ensino não é uma via de mão única que parte do professor em direção aos estudantes: trata-se de uma empreitada coconstruída com os aprendizes.

### 4.3. AGÊNCIA INTRAPESSOALMENTE SITUADA

A agência interliga-se a uma gama de elementos intrapessoais, como emoções, sentimentos, motivações, crenças, personalidades e autopercepções, cujos efeitos cumulativos e combinados são mais importantes do que a influência de fatores individuais em isolamento (MERCER, 2012).

A autopercepção de professora ‘novata’ e ‘substituta’ é um componente relevante do sistema agentivo de Diana, que alimenta seu sentimento de insegurança, direcionando suas escolhas:

DIANA: Porque, como eu disse no início [da pesquisa], *eu ainda não me sinto professora. Eu lido com as minhas inseguranças também. E tem hora que eu tenho medo de inovar.*

P: Você opta pela gramática porque você se sente mais segura.

DIANA: Às vezes sim. *Porque quando eu vou trabalhar uma leitura eu fico pensando: “será que vai ser interessante para eles, será que eles vão se identificar?” Assim, eles acabam se identificando na hora do listening. Agora, a leitura mesmo, o “vamos ler”, é que eu fico meio apreensiva. (Ent. 4)*

A opção pelo ensino centrado na gramática também se inter-relaciona a uma ausência de postura reflexiva em relação à prática, aliada à inconsistência metodológica. Em outras palavras, Diana não sabia para que ensinava o que ensinava, corroborando os resultados de MICCOLI (2007):

P: Quais suas concepções sobre o ensino de gramática?

DIANA: *Na verdade, eu nunca parei para pensar porque eu estou ensinando, qual é o objetivo... A gente fica muito presa em questões de estrutura. Eu quero que eles saibam o que é sujeito, o que é predicado, o que é complemento. De repente, se eles virem isso no texto eles vão saber identificar: “ah, está falando de determinada pessoa, ah, essa daqui é a terceira pessoa do plural ou do singular...”. Eu penso muito nessa parte, embora não seja muito correto. Mas, eu queria que eles aplicassem a gramática dentro de um texto. Mas, às vezes, também não funciona... (Ent. 4)*

O relato esclarece a relação entre capacidades para agir e conhecimento pedagógico-metodológico. Apesar da proficiência avançada na língua inglesa, esse tipo de conhecimento, em isolamento, não era suficiente para garantir à professora segurança em suas decisões em relação ao ensino. Diana vai até aonde seu conhecimento pedagógico lhe permite, o qual, por sua vez, é mediado por concepções de aprendizagem. Para ela, é importante que alunos reconheçam a estrutura frasal, ainda que ela mesma não tenha certeza da utilidade desse tipo de conhecimento.

O sentimento de insegurança fazia com ela evitasse experimentar, correr riscos. Apesar da receptividade dos alunos às atividades de compreensão oral, essa habilidade não era explorada em função de sua insegurança:

P: E você considera a ideia de pedir aos alunos para repetirem [o diálogo]?  
DIANA: Ai, eu até pensei, mas depois... *Acho que ainda não é o momento. Sei lá...*  
P: Você não quis se arriscar.  
DIANA: *Não. Nossa, eu já fui longe demais até!* (Ent. 3)

As capacidades para agir são também mediadas pela personalidade do indivíduo. Diana se descreve como uma pessoa que não é ríspida no tratamento com os outros. Assim, esse posicionamento é incorporado à interação com os estudantes e à forma de agir em sala de aula:

DIANA: (...) Mas, dentro da sala de aula eu não uso uma postura autoritária, até porque não faz parte da minha personalidade mesmo. *Eu não sei gritar, eu não sei impor de forma... Como eu que posso dizer? De forma ríspida.* (Ent. 1)

A agência de Lola também está intimamente ligada a seus sentimentos e emoções. Destaca-se o sentimento de frustração, mediado pela concepção de que a disciplina de língua inglesa é desvalorizada, pelos estudantes, em relação a outras disciplinas, influenciando diretamente seu sistema motivacional:

P: Nessa aula, você volta a falar com eles sobre o material, que você tem que seguir. Justificando a... A chatice [das aulas].  
LOLA: *Isso. Eu não sei se eles compreendem. Porque também não é uma iniciativa minha de poder mudar o percurso do material. Eu estou certa, ano que vem eu não quero mais não. Não quero não...*  
P: Você está desistindo do inglês, Lola?  
LOLA: *Estou. Não dou conta... Não dou conta de sofrer desvalorização. Fico ouvindo assim... No nono ano a gente escuta, no sexto ano não porque eles gostam de inglês, eles estão começando, mas você sempre escuta assim: "ah, o professor de história é muito inteligente, o professor de física é muito*

*inteligente”. O professor de inglês é o quê então, é burro? Então, assim, eu não quero ficar sofrendo por isso não, pra minha vida, não, sabe? (Ent. 3)*

Como o inglês é a disciplina ‘desvalorizada’, é também a matéria pela qual ela nutre menos interesse, na qual projeta menos investimentos:

LOLA: (...) Então, assim, eu não vejo problema em ser professora. *Eu estou vendo problema com a matéria.*

P: Ser professora de inglês.

LOLA: *De inglês. Eu estou vendo problemas com isso. Em ser professora de inglês. Exatamente isso. (Ent. 3)*

A desmotivação em relação ao inglês se liga, ainda, a questões de personalidade e afetividade. Lola se descreve como uma pessoa perfeccionista, preocupada com a imagem, a qual poderia vir a ser prejudicada pela disciplina ‘desvalorizada’ pelos alunos:

P: E como que você se vê como professora?

LOLA: Eu me vejo como uma pessoa que tá começando. (...) *Eu sou uma pessoa muito preocupada com a minha imagem. Eu acho que no início podem ocorrer falhas, mas eu não aceito falhas muito não. Acho que fazem parte... E... Quero melhorar, cada vez mais. Mas não sei se quero continuar dando aula de inglês. Porque eu fico muito frustrada com a recepção dos alunos em relação ao inglês. Então, não sei se eu vou continuar ou não. (Ent. 1)*

Em seu contexto, Lola demonstrava uma necessidade muito forte de ser reconhecida e querida pelo grupo de estudantes, o que, em sua interpretação, era dificultado pela disciplina língua inglesa:

LOLA: (...) *Agora quando eu comecei aqui, eu vi que eles gostaram de mim, Lola pessoa, mas a matéria eles não gostavam muito, o inglês. Então, eu comecei a ver uma separação entre professor e matéria. Essa turma do nono ano eu comecei a ver que eles estavam misturando um pouco, professor e matéria. Porque quando... No início do ano, onde eles me viam eles mandavam beijo, me abraçavam... Eles mudaram muito o comportamento, no decorrer do ano. Eles me viam como uma pessoa legal, gente boa. (Ent. 4)*

Ser professora de inglês era para ela motivo de frustração e sofrimento, especialmente quando a disciplina se fundia com sua imagem. No ano seguinte ao da realização da pesquisa, Lola abandonou as aulas de inglês para se dedicar à literatura e redação.



Dentre os elementos que constituem o sistema agentivo das professoras, as crenças desempenham papel de destaque. Em todos os domínios da natureza situada da agência- contextual, interpessoal, intrapessoal e temporal – as crenças emergem, mediando ações e decisões.

Para Lola, por exemplo, a origem da desvalorização da disciplina estaria no fato de que realmente não se aprende inglês em escolas regulares:

LOLA: (...) E os meninos aqui, a maioria, eles fazem curso de idioma. *Então, assim, quem quer realmente aprender o inglês, vai aprender o inglês fora da escola.* Também tem essa visão. *Porque o inglês da escola é o inglês que você vai aprender o verbo to be, vocabulário bobinho, vocabulário simples, como se diz, e você não vai aprender o inglês assim. Então, inglês na escola é desvalorizado por você não aprender o inglês.* (Ent. 1)

Essa crença fica ainda mais evidente quando a professora sugere, para alunas com dificuldade, que os colegas não têm problema com a matéria na escola porque estudam em cursinhos, sendo esta a melhor opção para quem quer realmente aprender a língua:

LOLA: (...) E eu falei para elas: *“estão vendo, todo mundo tem dificuldade em alguma coisa. Vocês têm dificuldade em inglês. Agora, vocês têm que assumir que vocês têm dificuldade em inglês. É óbvio que eles [os colegas] fazem inglês desde pequenos, foi uma preocupação da mãe e do pai deles; se os de vocês não tiveram [essa preocupação] ainda vão passar a ter porque agora vocês estão apresentando dificuldades.* Porque nos colégios anteriores vocês estavam ganhando pontos por qualquer coisa que fizessem, não aprendiam o conteúdo, então não era uma preocupação para vocês, agora vai ser.” *Então, agora vai ser para os pais também; vai refletir também para os pais.* Eu falei para elas: *“vai ser bom. Quem sabe os pais não vão colocar vocês para estudar em um cursinho, vocês vão aprender melhor, vão aprender outro idioma, aspectos culturais de outros países, de uma língua...”* (Ent. 4)

Fica evidente a concepção da professora de que inglês se aprende em ‘cursinho’. Mais ainda, é uma obrigação dos pais se preocuparem com a aprendizagem de inglês dos filhos desde a infância. Acima de tudo, essas concepções a auxiliam a justificar sua prática, isentando-a da responsabilidade por um ensino mais contextualizado da língua, que não faz parte da realidade da escolar regular, em sua perspectiva.

No sistema agentivo de Diana, crenças sobre o status do professor impactavam seu senso de agência e se interconectavam a sentimentos de insegurança e impotência.

No depoimento sobre um incidente de incêndio na sala dos professores<sup>20</sup> algumas dessas crenças vieram à tona:

DIANA: Falar ou escrever sobre o incêndio na sala dos professores ainda é um pouco difícil, pois *só demonstra como estamos vulneráveis em nosso trabalho. Como se não bastasse a desvalorização, salário incompatível, ainda somos obrigados a conviver com a violência de alunos e a impunidade dos mesmos. (...) Eu avalio não só a minha situação, mas a de todos os professores como frágil e estressante. A impressão que eu tenho é de que estamos lidando com inimigos, com adolescentes agressivos. (...) O que eu percebo é que está cada vez mais difícil ser professor, estamos convivendo com uma geração violenta, que nos testa, que nos desafia e que, não obtendo resultados satisfatórios sem o menor empenho, espera o melhor momento para se vingarem de nós, pobres professores.* (Depoimento)

Diana nutre a crença da impotência do professor frente aos obstáculos do exercício da profissão. A agência também se manifesta pela decisão deliberada de não ação. Nesse caso, ela exerce sua agência ao selecionar a condição de vítima, imobilizada por um sistema educacional que oprime o professor, seja pelos baixos salários, seja pela violência dos alunos e sobre o qual acredita nada poder fazer.

Outra crença que modulava as decisões de Diana em relação ao ensino era a de que os alunos não tinham conhecimento suficiente, que suas capacidades estavam aquém do conteúdo a ser ensinado:

P: Você também pensava em trabalhar alguma coisa de escrita com eles.  
DIANA: É... *Mas, pelo que eu te contei, vai ser impossível porque eles não têm vocabulário. Quando eu trabalhei na outra escola, mesmo os alunos que não foram meus, eles tinham um certo vocabulário. Eu acho que nisso a professora não falhou porque eles tinham muito noção de estrutura e muita palavra, muito vocabulário. Agora, eu não percebo nem estrutura e nem vocabulário vindo da parte deles. Então, é uma coisa que eu ainda não sei como trabalhar. (...) Porque para escrever, infelizmente, precisa-se de estrutura. Porque eu não posso escrever frases desorganizadas. Eu tenho que dar um sentido para elas. Então, isso daí é uma coisa que talvez eu não vou conseguir realizar por falta de conhecimento prévio [dos alunos]* (Ent. 4)

A decisão de rejeitar a escrita é fundamentada na crença de que os alunos são desprovidos de vocabulário, a qual, por sua vez, está relacionada à outra crença: a de que o desenvolvimento de vocabulário é responsabilidade dos professores antecessores. Ao recorrer à experiência na escola anterior, Diana esclarece que lá,

---

<sup>20</sup> No início da realização da pesquisa, a sala dos professores foi invadida durante uma noite e armários com provas e materiais foram queimados.

supostamente, conseguia trabalhar com a escrita porque os alunos tinham vocabulário e noção de estrutura.

O trabalho com a habilidade de leitura também era adaptado em função da concepção de que os textos seriam além da capacidade interpretativa dos estudantes:

P: A parte de texto, normalmente, você costuma trazer de fora.

DIANA: Ah, eu trago. *Porque é muito difícil. E é muito extenso também. Eles não vão ter paciência nenhuma pra ler.*

P: Certo. Você procura textos menores.

DIANA: E mais interessantes também. *Um ou outro texto [do livro] eu já trabalhei com eles porque eram menorzinhos e eram de comparar. Eles acharam legal. Mas, os maiores eu evito porque eu sei que não vai funcionar.* (Ent. 3)

A mesma crença, alicerçada em uma concepção de aprendizagem enquanto conhecimento de regras gramaticais, subsidiava a decisão de complementar o livro didático com exercícios de gramática:

P: E esses exercícios extras é você quem traz, não estão no livro.

DIANA: Não, não estão no livro. O livro é muito bom em *listening*. Muito bom mesmo. Todo mundo critica o livro, mas nessa parte eu gosto. *Só que para eles entenderam o que está acontecendo, qual é a matéria do texto, eu tenho que levar material adicional, um suporte para eles entenderem o que é.*

P: O suporte seria gramática, então?

DIANA: Isso, a gramática. Porque o texto a gente trabalha realmente junto com eles. *Mas, quando chega na parte de exercícios, eles não dão conta porque o vocabulário é difícil.* (Ent. 3)

A agência também se relaciona a motivações intrapessoais, que podem ativar comportamentos agentivos (Mercer, 2012: 52). A motivação de Diana se ligava, diretamente, à resposta - positiva ou negativa - dos alunos às atividades propostas:

P: E de que forma o que acontece em sala de aula influencia você como pessoa?

DIANA: (...) O que acontece... *Quando um aluno não gosta das minhas aulas eu fico triste. Quando o aluno gosta, é motivo de eu estudar mais ainda pra pode aprender mais.* (Ent. 1)

DIANA: *Quando tem uma sala de aula que não dá... Sei lá, um suporte pra gente, a gente fica com mais preguiça ainda de ser criativo.* (Ent. 5)

Os recursos agentivos de Diana, traduzidos, aqui, na busca por mais conhecimento, são ativados somente quando os alunos gostam de suas aulas. No caso contrário, quando os alunos não gostam das aulas, ou não são cooperativos, a opção é a resignação.

A motivação de Lola, por sua vez, se conecta, dentre outros elementos, à crença de que alunos iniciantes são mais motivados:

LOLA: (...) *Eu fico desmotivada dando aula de inglês para o nono ano. Porque o sexto ano é uma gracinha, eles perguntam tudo, querem saber tudo. Mas, no nono ano, eu fico muito desmotivada... Porque não é legal ouvir: “ah, tchau que sua aula está acabando, graças a Deus”.* (Ent. 3)

A natureza intrapessoalmente mediada da agência traz à tona a vida do indivíduo como um todo. A insegurança de Diana também se ligava, dentre outros motivos, às circunstâncias de sua vida pessoal:

DIANA: (...) *Também é uma fase de adaptação, como eu te falei. Saí da minha cidade, morando num lugar diferente, estou dando aula numa escola, que é tradicional, muito cobrada pela superintendência... Eu estou me sentindo um peixinho no oceano.* (Ent. 1)

Circunstâncias da vida pessoal também influenciavam a agência de Lola relacionada à língua inglesa. A professora parou os estudos de inglês em um curso livre em função da gravidez:

LOLA: (...) *Eu não preciso esconder. Eu não sou fluente. Por conta de cuidar de casa, filho. Não dá para dedicar mesmo. Não dá para voltar agora, talvez daqui um tempo. Vamos ver...* (Ent. 5)

Esses elementos do domínio intrapessoal mediadores da agência das professoras permitem compreender suas escolhas e ações ao revelar questões nem sempre perceptíveis na interação em sala de aula. Emoções, sentimentos, personalidade, autopercepções e crenças mediam a capacidade para agir em sala de aula. No caso de Diana, a opção é pela manutenção de práticas ‘seguras’, por conceber o professor como um ser frágil e acuado, incapaz de reagir às influências de seu contexto. Lola, por sua vez, tem uma visão limitada e limitadora acerca da língua inglesa. A desvalorização da disciplina parte dela, que não acredita na possibilidade de aprendizagem comunicativa de língua inglesa na escola regular.

#### **4.4. AGÊNCIA TEMPORALMENTE SITUADA**

Pensar a agência como temporalmente situada implica compreendê-la em relação à dinâmica temporal da história de vida de um indivíduo (MERCER, 2012).

As experiências passadas de ensino e/ou de aprendizagem são relevantes para o sistema agentivo porque alimentam sistemas de ensino, em um processo recursivo, que

influencia as concepções de professores acerca do ensino e da aprendizagem. Em um processo de retroalimentação, experiências passadas influenciam experiências atuais, as quais, por sua vez, serão a base para novas e futuras experiências.

As experiências passadas de Diana, enquanto professora em outra instituição, influenciavam seu sistema agetivo ao serem tomadas como parâmetro para sua prática:

DIANA: (...) *Porque geralmente... Isso aconteceu comigo quando eu peguei aula em [nome da cidade], o diretor sentou comigo, explicou as normas e tudo mais. O diretor! Num outro momento é que a supervisora veio conversar comigo. E eu pensei que fosse acontecer a mesma coisa.* (Ent. 1)

Na escola anterior, Diana recebeu orientações em relação às turmas e ao conteúdo a ser trabalhado e era sua expectativa receber tratamento similar na nova escola. Essa experiência evidencia, mais uma vez, como o comportamento agetivo nem sempre é desenvolvido individualmente. Diana demonstrava precisar de apoio, de direcionamento para desenvolver seus recursos agentivos.

A experiência na escola anterior também influenciava sua autopercepção e seu senso de agência:

DIANA: [Eu estou me sentindo meio presa] porque eu não tenho como tirar Xerox como eu fazia na [nome da escola]. *Então eu acho que lá eu era mais dinâmica. Lá eu conseguia.* (Ent. 1)

A experiência como ex-aluna também era tomada como referência em relação ao modo como os estudantes deveriam se comportar, mediada pela concepção de que respeito ao professor deve ser ensinado pelos pais:

DIANA: (...) *Porque a gente fala... Quando a gente não gosta do professor, já aconteceu isso comigo, eu tolerava o professor, eu tinha respeito pelo professor. Isso foi passado para mim, pelos meus pais.* (Ent. 4)

DIANA: (...) *Então, eu acho que as coordenadoras deveriam falar sobre a postura dos alunos também. Se não gosta do professor, respeita, tolera. Igual era no meu tempo.* Eu ainda vejo muitos alunos falando: “ah, eu não gosto da aula, mas eu tolero”. (Ent. 4)

Diana esperava de seus estudantes comportamento semelhante ao que tivera quando aluna; concepção que revela um ideal de aluno passivo, que não deve reagir ao que lhe é oferecido, mesmo que não atenda às suas expectativas.

No caso de Lola, experiências passadas de ensino, na escola pública, eram comparadas a experiências atuais, fundamentando crenças de aprendizagem:

P: Então, você sentia que na escola pública você tinha mais liberdade?  
LOLA: *Tinha. Na escola pública, inclusive, o material tinha o áudio. Mas aí, também, a gente colocava o áudio e os meninos ficavam rindo, inicialmente. Eles gostam daquela coisa assim: falar repetir, falar repetir. Botar em pair work pra fazer algum trabalho, diálogo. Isso funciona, mas no sexto ano, sétimo ano, depois vira bagunça.* (Ent. 1)

O material didático utilizado na escola pública era associado a uma maior liberdade de ação por trabalhar as quatro habilidades. Por outro lado, a reação dos estudantes às atividades de compreensão oral influenciava o desenvolvimento de crenças de aprendizagem, como a de que os alunos só querem repetir e que somente alunos iniciantes se interessam por esse tipo de atividade.

As experiências futuras, projetadas pelas professoras, também auxiliam na compreensão da agência como temporalmente situada, revelando objetivos, autoimagens futuras e expectativas sobre eventos.

Diana delineava uma série de metas que pretendia alcançar com a turma:

DIANA: E teve um aluno que me deu uma ideia brilhante porque eles falaram que tem uma página da escola e *a gente está querendo criar um link pra eu postar atividades.*

P: Que interessante!

DIANA: E a gente falou com a outra vice-diretora. (...) E ela falou 'Gente, vamos amadurecer essa ideia que é uma forma de economizar papel e tudo mais'. *Então eu estou só esperando acontecer, né?* (Ent. 1)

P: Uma de suas intenções, que você comentou na última entrevista, era que, você gostaria de trabalhar a interação em pares.

DIANA: *Ah, sim. Eu vou deixar para o segundo bimestre. Eu vou fechar as notas deles e vou ver o que eu posso fazer ali, agora que eles estão mais silenciosos, mais interessados. Isso eu quero fazer.* (Ent. 3)

P: Mas, você não pediu para eles repetirem. Eles só ouviram.

DIANA: *Exato. Aí daí na próxima vez eu estou pensando assim, eu vou pegar no pulo. Da próxima vez eu vou pegar esses textos e vou fazer tipo 'listen and repeat'. Agora vai ser assim. Eu já tinha colocado isso como meta, assim que eu dei esse listening. Vai ser diferente agora.* (Ent. 5)

No caso de Diana, todas as suas intenções foram frustradas: o link na página da escola não foi criado, as atividades em pares não aconteceram, assim como não houve maior exploração das atividades de escuta. Isso evidencia a distância entre o querer e o fazer, entre senso de agência e comportamento agentivo. Mais importante, ilustra uma capacidade essencial ao exercício da agência: a de construir cursos apropriados de ação e motivar e regular sua execução. Como nos lembra Bandura (2006), apenas o

estabelecimento de metas não garante que as mesmas serão alcançadas. Mais do que planejar, é preciso esforço autorregulativo de modo a transformar intenção em ação.

Há pouca referência, nas narrativas de Lola, a metas, projeções e expectativas, justamente em função do fato de que ela não se sentia agentiva em relação a seu contexto. Para ela, não havia muito o que mudar. Apesar de levantar possibilidades, a opção pela manutenção do *status quo*, de aulas padronizadas prevalecia:

P: E você mudaria alguma coisa nessa aula?

LOLA: (...) Eu poderia aplicar fazendo... Falando de experiências pessoais, *last night*... (...) Por exemplo, “montem pra mim umas frases de experiências que vocês fizeram ontem a noite, ano passado, as férias passadas...” No caso do *Simple Past*. E do *Present Perfect*, alguma coisa que eles ainda estão em atividade.

P: Personalizar, então.

LOLA: Isso. Pra que eles falassem e eu também, inicialmente, pra eles falarem depois também, ter de modelo. *E aí eu acho também que uma aula de áudio, ou muito mais que um áudio, um vídeo, assim, acho que poderia ajudar também.*

P: Você mudaria alguma atividade em particular?

LOLA: *Ah, não. Eu acho que eu mudaria os exemplos. Faria algo mais pessoal pra eles entenderem melhor também.* (Ent. 2)

A personalização de exemplos com determinados tópicos gramaticais foi a possibilidade de diversificação encontrada por Lola. Apesar de considerar recursos extras, como áudio e vídeo, eles são excluídos da decisão final.

Intenções aparecem como divagações que não se concretizam:

P: Com essa turma você nunca tentou [trabalhar com jogos]?

LOLA: Ainda não. Ainda não. *Mas, qualquer dia a gente vai fazer umas coisas diferentes.* Porque até mesmo eu tô cansada. *Então, qualquer dia eu faço. Qualquer dia eu faço.* (Ent. 2)

Como explica Mercer (2012), a natureza temporalmente situada da agência não se revela apenas nas experiências passadas e futuras, mas também se materializa na dinamicidade do sistema agentivo. A agência não é um sistema estático; ao contrário, muda constantemente, adaptando-se ao fluxo de eventos que acontecem em sistemas conectados.

Recursos agentivos são suprimidos, expandidos e adaptados de acordo com a interação de uma série de elementos, como fatores contextuais, interações estabelecidas dentro e fora dos contextos educacionais, conhecimentos pedagógico-

metodológico, personalidades, crenças, sentimentos, emoções, motivações, em um dado tempo e espaço.

## 5. CONCLUSÃO

A agência, no ensino, se manifesta pelo gerenciamento, por parte do professor, de suas escolhas e decisões. Corroborando estudos da agência de aprendizes, a análise dos sistemas agentivos das professoras indica que o exercício da agência se relaciona ao modo como elas percebem e fazem uso das *affordances* no contexto em que se situam e emerge da interação complexa e dinâmica de diferentes e variados elementos (MERCER, 2011, 2012).

Em analogia com sistemas de aquisição de segunda língua (PAIVA, 2013b: 408), a interação aleatória entre todos os elementos do sistema agentivo não acontece de forma previsível, variando de acordo com a natureza das interações entre todos os elementos do sistema. As *affordances* representam as ‘relações de possibilidade’ (van Lier, 2000) que emergem da interação entre fatores contextuais (no nível macro e micro, artefatos) e as percepções das professoras sobre os mesmos. Essas percepções, por sua vez, partem de interpretações pessoais acerca do que encontram e vivenciam, ou seja, são pessoalmente relevantes e significativas, e se inter-relacionam a todas as partes do sistema agentivo, de modo que mudanças em uma parte do sistema desencadeiam mudanças no sistema como um todo.

Desta forma, conceber a agência como um SAC possibilita um olhar holístico sobre a ação docente por revelar não apenas comportamentos observáveis, mas também elementos intrapessoais que subjazem tais comportamentos (MERCER, 2011), como crenças, sentimentos e emoções, conhecimento pedagógico-metodológico, proficiência linguística, motivações, personalidade e autopercepções, interligando-os à história de vida de professores, relacionando suas experiências passadas às presentes e a seus objetivos futuros, projeções e expectativas. É a inter-relação desses elementos, em um determinado tempo e espaço, que faz com as professoras sigam um determinado caminho, e não outro, que optem por esse curso de ação e não qualquer outro, evidenciando, em última instância, que um elemento em isolamento, como o



número restrito de alunos ou a proficiência linguística avançada, não é garantia de sucesso no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Os resultados demonstram ainda que a principal convergência entre escola pública e particular se concentra no ensino oferecido, essencialmente tradicional, com foco no vocabulário e gramática. Apesar das peculiaridades de cada uma das professoras, suas ações e decisões as conduzem a um ensino tradicional, contribuindo para a manutenção do ‘inglês de colégio’ (MICCOLI, 2007, 2010), em que os alunos têm pouca participação.

Acima de tudo, as experiências das professoras atentam para os impactos da agência do professor em outros sistemas, como os de aprendizagem. As capacidades para agir podem ser restringidas pelo ambiente, mas o professor consciente de suas possibilidades tem mais liberdade de ação e de compreender restrições contextuais não apenas como inibitórias, mas, simultaneamente, como propiciadoras de comportamentos inovadores. A ação do professor é influenciada pelo seu ambiente, mas também o influencia. O professor que não questiona seu contexto, apenas ‘obedece’ e se acomoda, também não o transforma. Por outro lado, quando o professor reage a seu ambiente e, mais ainda, age sobre ele, tirando proveito de suas potencialidades e contornando suas adversidades, constrói um ambiente que lhe possibilita exercer maior controle sobre suas ações, tornando-se mais capaz de comportamentos inovadores que possam, por sua vez, transformar seu contexto.

Esta constatação destaca a importância dos processos de formação inicial e continuada. Formadores de professores são coconstrutores da agência do professor e, portanto, podem auxiliá-lo no desenvolvimento de suas competências e habilidades autorreguladoras, levando-o a perceber suas potencialidades, de forma que sua gama de opções seja mais ampla, expandindo sua liberdade de ação e possibilitando a concretização de objetivos.

## REFERÊNCIAS

1. AHEARN, Laura M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, n.30, p. 109-137, 2001. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109?journalCode=anthro>> Acesso em: 14/05/2016.
2. ARRUDA, Climene Fernandes Brito. *E´ preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir no paradigma da eficiência*. 2014. 263f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2014.
3. BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. 2009. 249f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2009.
4. BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, v. 1, n. 2, 2006, p. 164-180.
5. CARPENTER, Christopher; MURPHEY, Tim. *Finding Agency in Language Learning Histories*. Proceedings of the Independent Learning Association. Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan, October 2007. Disponível em: <[http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim\\_Murphey/Articles\\_-\\_Vygotsky\\_files/2009FindingAgencyInLLH\\_ILA07.pdf](http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_-_Vygotsky_files/2009FindingAgencyInLLH_ILA07.pdf)>. Acesso em: 04/06/2016.
6. LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press, 2006.
7. LANTOLF, James P.; Aneta PAVLENKO. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In.: M. Breen (Ed.). *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research*. London: Longman, 2001.
8. LARSEN-FREEMAN, Diane.; CAMERON, Lynne. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
9. LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka ; ZILBER, Tamar. *Narrative Research: Reading, analysis and interpretation*. London: Sage Publications, 1998.
10. LIMA, Carolina Vianini Amaral. *‘Eu faço o que posso’: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
11. MERCER, Sarah. Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System. *System*, v. 39, n. 4, 2011, p. 427-436.
12. MERCER, Sarah. The Complexity of Learner Agency. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, v. 6, n. 2, 2012, p. 41-59. Disponível em: <[file:///C:/Users/USER/Downloads/the-complexity-of-learner-agency%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/the-complexity-of-learner-agency%20(1).pdf)>. Acesso em: 14/05/2016.
13. MICCOLI, Laura. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners’ experiences in a university classroom*. Doctoral (Dissertation) - Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

- 14.** MICCOLI, Laura. Stella. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, n. 1. p. 47-86, 2007. Disponível em:
- 15.** <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/11>>. Acesso em: 14/05/2016.
- 16.** MICCOLI, Laura. *Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- 17.** MICCOLI, Laura. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, Laura. (org.) *Pesquisa Experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- 18.** MICCOLI, Laura; VIANINI, Carolina. Análise Experiencial: um marco de referência para pesquisar o ensino em sala de aula. In: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-de-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 153-170.
- 19.** MORIN, E. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Brasília: Editora Cortez; UNESCO, 2003.
- 20.** PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveria e. *Affordances for language learning beyond the classroom*. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. *Beyond the language classroom*. 2011, p. 59-71. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 14/05/2016.
- 21.** PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveria e. Chaos and the complexity of SLA . In: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.) *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013a. p. 59-74. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 14/05/2016.
- 22.** PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveria e. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Science (OJAppS)*, v.3, n.7, 2013b. p. 393-403. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em: 14/05/2016.
- 23.** POLKINGHORNE, Donald. *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press, 1988.
- 24.** RESENDE, Liliane Assis Sade. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- 25.** SILVA e SOUZA, Andrea Santana. *Mapeando a esperança: um levantamento das experiências na aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- 26.** VAN LIER, Leo. From Input to Affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In.: LANTOLF, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- 27.** VAN LIER, Leo. Agency in the Classroom. In: LANTOLF, James; POEHNER, Matthew. (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008, p. 163-186.
- 28.** ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira. *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação*

*continuada*. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

**ABSTRACT:** This paper presents part of an investigation about experiences of English language teaching in public and private schools, with a focus on human agency, understood as a complex adaptive system, in order to document and describe, in a contextualized and holistically way, the relationships that underlie the choices and decisions made by teachers in the classroom. The construct human agency is discussed from the view of Applied Linguistics researchers (LANTOLF; THORNE, 2006; LANTOLF; PAVLENKO, 2001; MERCER, 2011, 2012, van LIER, 2008; PAIVA, 2013a) that deal with agency related to language learning. The study is guided by an interpretative qualitative approach and the data were analyzed according to the narrative research (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998; POLKINGHORNE, 1988, among others). The results show that teacher's agency is contextually, interpersonally, intrapersonally and temporally situated (MERCER, 2012). Teachers' actions and decisions are modulated by the interplay of the elements in those domains. Implications for the comprehension of the elements that modulate teachers' agency suggest that teaching English in regular school classrooms is a system whose complexity can be captured from the nature of experiences, which reveal the interplay of elements in the four domains mentioned above. Another implication comes from the preliminary documentation of the impact of these teachers' agency in students' learning systems, highlighting the importance of teacher training programs, as teacher trainers can be considered co-constructors of teacher's agency.

**Keywords:** human agency; complexity; experiences; teacher training

Artigo recebido em 05 de junho de 2016.

Artigo aceito para publicação em 24 de julho de 2016.

## ANEXO I

### **Marco de Referência para categorização de experiências de professores**

(adaptado por Miccoli & Vianini. In: LIMA, 2014; MICCOLI, 2014)

#### **1. EXPERIÊNCIAS DIRETAS**

##### **1.1. Experiências Pedagógicas**

**Ped.1. Experiências com procedimentos de ensino em sala de aula** (experiências sobre os procedimentos adotados pelo professor para o ensino em sala de aula).

**Ped.2. Experiências relacionadas a material didático** (como os professores lidam com materiais didáticos ou com a ausência deles).

**Ped.3. Experiências relacionadas à integração das quatro habilidades** (desenvolvimento das quatro habilidades em sala de aula; justificativas para a dificuldade em trabalhar com todas as habilidades).

**Ped.4. Experiências com atividades em sala de aula** (incluem referências a (1) percepções e avaliações sobre atividades desenvolvidas em sala de aula; (2) identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas no processo de lidar com as atividades em sala de aula)

**Ped.5. Experiências relacionadas a novas tecnologias** (uso ou importância do uso de novas tecnologias em sala de aula)

**Ped.6. Experiências relativas à avaliação formal da aprendizagem** (experiências que se referem a questões vivenciadas no momento da avaliação formal da aprendizagem, como provas, trabalhos e exercícios avaliativos).

**Ped.7. Estratégias de ensino** (estratégias utilizadas pelo professor para incrementar o ensino e auxiliar o aluno a atingir a meta de aprendizagem).

### 1.2. Experiências Sociais

**Soc.1. Experiências enquanto professor** (experiências que refletem como o professor percebe seu desempenho, enquanto professor, na relação com o aluno/ a turma).

**Soc.2. Experiências relativas ao perfil do estudante/turma de estudantes de LI** (experiências que se remetem à postura do aluno – ou da turma - frente ao ensino; perfil enquanto aprendiz de LI).

**Soc.3. Experiências relativas à interação com estudantes/turma** (experiências de interação de professores com estudantes/ turma; de estudantes entre si; ex.: dificuldades no processo de lidar com os alunos; indisciplina).

**Soc.4. Estratégias sociais** (como lidam com competição, críticas, como contornam as questões com os alunos).

### 1.3. Experiências Afetivas

**Afe.1. Experiências de motivação, interesse e esforço** (experiências que se remetem (1) à motivação, ou ausência dela, e interesse do professor no seu trabalho e (2) ao seu esforço para superar desafios do exercício profissional).

**Afe. 2. Experiências de sentimento** (sentimentos positivos e negativos que emergem da prática de ensino e/ou de demais circunstâncias de seu exercício profissional; ex.: frustração em lidar com falta de motivação do aluno; satisfação com a atenção/reconhecimento por parte do aluno, etc.).

**Afe.3. Estratégias afetivas** (como lidam com os sentimentos que afloram na dinâmica da sala de aula e/ou de demais circunstâncias de seu exercício profissional).

## 2. EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

### 2.1. Experiências Contextuais

**Ctx.1. Experiências extrainstitucionais** (experiências que se remetem ao contexto extrainstitucional; ex.: experiências que decorrem da política educacional brasileira).

**Ctx.2. Experiências Institucionais** (experiências sobre (1) a instituição onde os professores trabalham; ex.: espaço físico, proposta metodológica, etc. (2) interações e relações interpessoais externas à sala de aula (como professores interagem e se relacionam com (1) a direção/orientação/coordenação (relações de poder; sentimentos de acolhimento ou distanciamento; avaliação institucional); (2) outros professores e funcionários da escola; (3) com os pais dos alunos; (4) com alunos nos corredores, biblioteca, cantina etc.).

**Ctx. 3. Experiências relativas à constituição da turma** (referências às peculiaridades das turmas em escolas regulares: (1) turmas grandes ou pequenas; (2) turmas heterogêneas).

**Ctx.4. Experiências relativas ao tempo** (o tempo regula a atividade de sala de aula, sendo variável externa a ela, que influencia o ensino do professor, bem como o tempo do professor externo à sala de aula que impacta diretamente o seu fazer).

**Ctx.5. Experiências relativas à língua estrangeira** (experiências que envolvem cada professor e sua relação com a língua estrangeira; seu contato (ou falta de contato) com ela; o que eles fazem para se manter em contato com a língua estrangeira).

**Ctx.6. Experiências decorrentes da pesquisa** (experiências que decorrem da influência do pesquisador no contexto e da participação do professor, como colaborador, na pesquisa.).

### 2.2. Experiências Conceituais

**Cpt.1. Concepções sobre o ensino na escola regular** (crenças sobre o ensino de inglês que se transformam em teorias da prática; ex.: é impossível o ensino comunicativo em sala de aula; é impossível o uso de inglês em sala de aula).

**Cpt.2. Concepções sobre aprendizagem de inglês na escola regular** (crenças sobre a aprendizagem de inglês; ex.: para aprender inglês é preciso áudio e vídeo; alunos iniciantes são mais motivados; alunos mais proficientes têm que ser separados; para aprender é preciso silêncio e concentração).

**Cpt.3. Concepções sobre o papel do estudante** (crenças sobre o papel do estudante; ex.: aluno tem que dedicar; aluno tem que respeitar o professor, etc.).

**Cpt.4. Concepções sobre o papel do professor** (crenças sobre o papel do professor em sala de aula; ex.: professor tem que ser amigo, professor tem que ter pulso em sala de aula).

**Cpt.5. Concepções sobre o status do professor de inglês/da profissão** (professor é desvalorizado; professor de inglês não é respeitado pela escola).

**Cpt.6. Ressignificação de concepções** (quando o professor repensa uma crença e modifica sua prática).

### **2.3. Experiências Pessoais**

**Pes.1. Experiências relativas ao nível socioeconômico** (nível socioeconômico e relações com o processo de ensino).

**Pes.2. Experiências anteriores** (experiências acontecidas em momentos anteriores à experiência atual em sala de aula. Incluem quaisquer tipos de experiências anteriores que afetam a prática pedagógica atual).

**Pes.3. Experiências atuais** (experiências que expressam relações entre vida pessoal e ensino/trabalho).

**Pes.4. Experiências de identidade** (como as participantes se veem; com o que e quem se identificam; autopercepção/autoconhecimento).

**Pes.5. Ressignificação de experiências** (modificações na prática a partir de experiências vividas e/ou de reflexão).

### **2.4. Experiências Futuras**

**Fut.1. Intenções** (planos de ação).

**Fut.2. Vontades** (referência a algo desejável).

**Fut.3. Necessidades** (identificação de área que merece atenção: fluência, comportamentos, sentimentos, além de necessidades de ordem prática como comer, ter lazer, morar em casa própria etc.).

**Fut.4. Vislumbres** (metas mais distantes; visões/sonhos; algo impossível de ser atingido no momento e contexto atuais).