



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

DENISE AKEMI HIBARINO

**VIVÊNCIAS DA AGÊNCIA DOCENTE
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NO CONTEXTO DO PROFIS-UNICAMP**

**CAMPINAS,
2018**

DENISE AKEMI HIBARINO

**VIVÊNCIAS DA AGÊNCIA DOCENTE
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NO CONTEXTO DO PROFIS-UNICAMP**

Tese de Doutorado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Doutora em
Linguística Aplicada na área de Linguagem
e Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Hilsdorf Rocha

**Este exemplar corresponde à versão
final da Tese defendida pela aluna Denise Akemi Hibarino
e orientada pela Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha**

**CAMPINAS,
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Dionary Crispim de Araújo - CRB 8/7171

H521v Hibarino, Denise Akemi, 1978-
Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP / Denise Akemi Hibarino. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Cláudia Hilsdorf Rocha.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Programa de Formação Interdisciplinar Superior. 2. Linguística aplicada. 3. Professores - Formação - Brasil. 4. Língua inglesa. I. Rocha, Cláudia Hilsdorf. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teacher agency experiences in the context of ProFIS-UNICAMP English classes

Palavras-chave em inglês:

Programa de Formação Interdisciplinar Superior
Applied linguistics
Teachers, Training of - Brazil
English language

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Cláudia Hilsdorf Rocha [Orientador]
Ruberval Franco Maciel
Francisco Carlos Fogaça
Maria Victória Guinle Vivacqua
Guilherme Jotto Kawachi

Data de defesa: 17-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada



BANCA EXAMINADORA:

Cláudia Hilsdorf Rocha

Guilherme Jotto Kawachi

Maria Victória Guinle Vivacqua

Ruberval Franco Maciel

Francisco Carlos Fogaça

**IEL/UNICAMP
2018**

**Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA -
Sistema de Gestão Acadêmica**

Dedico esta tese às minhas avós, Mariana e Tomeko,
por representarem o meu melhor começo e por me lembrarem
da fragilidade e da finitude da vida durante
o meu período de doutorado.

Dedico também aos meus tios, Jorge e Toshio,
pelas lembranças alegres, pelas trajetórias de vida
que se entrelaçam de forma tão profunda e intensa à minha.

Especialmente ao Dércio,
espírito iluminado que me guiou nesta vida
e continuará a me guiar por tantas outras...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Aurora e Kioshi (*in memoriam*), pelos ensinamentos dos valores essenciais da vida, pelo incentivo aos meus estudos e pelo apoio incondicional durante as minhas escolhas acadêmicas, profissionais e pessoais. Agradeço especialmente à minha mãe, que, por ser mãe, entende minhas longas ausências, meus silêncios e meus isolamentos.

À Cida, que, também por ser mãe, sabe me compreender e compartilhar sua sabedoria comigo desde que nasci.

À família Sumi, meu porto seguro não só durante o período de doutorado, mas durante toda a minha vida. Em especial, aos meus primos Diogo e Laurinha, cujos olhares conseguem revelar a complexidade da vida de forma tão simples e tão divertida.

À família Hibarino: tia Estela, tio Pedro, primos, primas, priminhos e priminhas pelos momentos de alegria e tristeza que compartilhamos e que nos fortalecem enquanto família.

À minha orientadora, professora doutora Cláudia Hilsdorf Rocha, pela seriedade e competência com que me guiou durante o meu período de doutorado. Gratidão pelos ensinamentos, pelos conhecimentos compartilhados e pelos caminhos traçados deste o primeiro ano da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa E-lang (CNPq): Eliane Azzari, Joana de São Pedro, Karina Vicentin, Luciana Vasconcelos Machado e Natasha Konopczyk, pela acolhida no grupo, por vivenciarem comigo o caminho não linear da escrita da tese, pelas descobertas teórico-práticas e prático-teóricas e, principalmente, por acreditarem junto comigo no papel transformador da educação. À professora doutora Denise Bertóli Braga, idealizadora do grupo, pelos ensinamentos na disciplina de *Mediação tecnológica no ensino de línguas materna e estrangeira*. Deixo aqui registrada também minha admiração por profissionais tão especiais! ☺

Aos 120 alunos do ProFIS (2014), pela participação crítica e engajada nas aulas de língua inglesa durante a geração de dados no ano de 2015. Em particular, agradeço principalmente aos alunos da turma LA 094D pelas interlocuções sobre o programa, por me ensinarem a olhar para as práticas translíngues presentes em nossas aulas, por desconstruírem muitas de minhas certezas como professora e por

me ensinarem aquilo que vai além da sala de aula: a determinação e a resiliência. Em especial, aos alunos J.M.F., E.S., R.C. (meninos do fundão e *experts* em jogos que até hoje não sei nomear, muito menos jogar), R.R. e A.F., por estarem sempre tão disponíveis a contribuir e a responder meus questionamentos fora de sala de aula sempre de forma crítica e bem humorada. Acima de tudo, por tornarem minha geração de dados mais leve e “da zoeira”.

Ao CEL/Unicamp, em específico à direção e à coordenação de área de língua inglesa por terem autorizado a realização da minha pesquisa. Aos professores do CEL, Leny Costa, por ter compartilhado sua experiência docente comigo; ao Guilherme Kawachi, por ter aberto seu espaço de sala de aula para que eu pudesse conhecer o ProFIS, pela parceria na escrita de artigos e pelo olhar atento na revisão do meu projeto inicial de doutorado, na qualificação de tese e na defesa – *sorry for the terrible nightmares* ;) ; à Maria Victória Guinle Vivacqua, pela acolhida no ProFIS, pelas considerações minuciosas na qualificação de tese e na defesa da tese.

Aos monitores PAD 1 e PAD2, pelos olhares enriquecedores que constituíram essa pesquisa e por dividir comigo os desafios da docência no decorrer de 2015.

À professora doutora Walkyria Monte Mór, pelas valiosas contribuições não só na qualificação do projeto mas também pelos artigos e palestras inspiradoras que são parte da minha trajetória acadêmica.

Ao professor doutor Petrilson Alan Pinheiro, pela colaboração fundamental na qualificação do projeto e pelo aceite como suplente na banca de defesa.

À professora doutora Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por ter aceito o convite para a composição da banca suplente.

Ao Chico Fogaça pelas parcerias acadêmicas no DELEM-UFPR e pelo pronto aceite para fazer parte da banca de defesa.

Ao professor doutor Ruberval Franco Maciel pelo aceite na composição da banca de defesa e pelos artigos que contribuíram de forma dialógica para a minha pesquisa.

À professora doutora Teca Maher, por ter me mostrado um caminho até então impensável ao me aceitar como aluna especial na disciplina de *Educação bilíngue* em 2011 e por ter, de forma tão simples, ensinado a complexa relação entre sujeito, língua e identidade que despertaram meu interesse pela pesquisa.

À Renata Anunciação, Débora Ferreira e Suellen Zatti, pelo companheirismo, pelos cafés e por compartilharem os percalços da vida acadêmica em Campinas.

À Carolina Vilela Basile, Carolina Gomez, Juliana, Cristina, Catarina e Beatriz, amigas estrangeiras que também me fizeram sentir estrangeira em meu próprio país e por me lembrarem que era preciso viver além do doutorado.

À Rosi e Cris, minhas instrutoras de yoga e pilates, respectivamente, pelo apoio espiritual e físico, por me auxiliarem a superar os limites físicos da dor e por me ensinarem a importância da disciplina e da respiração.

À Victoria Vieira (*in memoriam*) e Paula Baracat de Grande, pelo apoio desde o primeiro rascunho do meu projeto de doutorado.

À amiga Kátia Mulik, pelo apoio emocional durante os eternos cafés e pela parceria na vida acadêmica.

Ao Icaro José Kobayashi e Emerson Stresser, pela cumplicidade ao longo dos nossos mais de vinte anos de amizade que supera distâncias quilométricas, pelas nossas conversas nostálgicas e por fazerem parte da história da minha vida.

Aos professores da área de inglês do DELEM-UFPR, por serem minha inspiração no decorrer do meu curso de graduação e mestrado e pela acolhida como professora substituta no período de 2012-2014. Agradeço principalmente pela compreensão e apoio ao longo do meu processo de seleção de doutorado.

Aos grupos de pesquisa *Identidade e Leitura da UFPR* (CNPq), pelas leituras a distância que contribuíram imensamente para as reflexões aqui presentes, e *Formação de Professores em Línguas Estrangeiras UFPR* (CNPq), mais especificamente aos professores Chico Fogaça e Regina Halu, por me aceitarem nessa comunidade de prática tão especial.

Às pessoas especiais que me acolheram em suas casas no Brasil em momentos distintos: Shirley Brilhante Dias e família, Shirley Santos e família, Silvia Shimada, Saulo e família, Catarina e Nilo.

À Helen e ao José Eduardo Gardolinski, ao Christian e à Rafaella Precker e à Caroline Niro por me oferecerem um cantinho brasileiro-europeu em momentos críticos do meu doutorado e por serem parte das minhas lembranças de viajante.

À Berat Gerguri et André Spiess, mes chers amis suisses, pour les mots d'encouragement lors de notre dernière rencontre, pour les sourires et les rires partagés chaque matin à Montréal.

À Mauricio Molinete, pour nos parcours de vie que se rencontrent et s'entrelacent de façon complémentaire et pour partager les joies, les douleurs, les rires et les « barracos » typiquement brésiliens depuis 20 ans.

To Technische Universität Dresden (TU Dresden) for the academic and financial support in the 2017 Summer Course. Special thanks to Aaron Ponce, Antje Odermann, Filippo Nereo, Gulnara Ismukhanova, Huy Le-Quang, Moutaz Zafer, Saeedeh Kavoshian, Tatiana Volkodav and Tomé Awshar Mapotse, for the multi/transcultural experience as well as for the unforgettable stories – and laughs – shared together in Germany.

Às alunas do curso de especialização em Educação Bilíngue da Universidade Positivo, pela incessante troca de experiências durante os módulos ministrados, sobretudo às minhas (des)orientandas, por me ensinarem a olhar para as potencialidades de pesquisa em sala de aula. À Camile Cardoso, pela confiança e pela oportunidade de crescimento profissional.

Ao Núcleo de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp, mais especificamente à Ana Maria Alves Carneiro da Silva e à Nayara Aguiar, por disponibilizarem os relatórios e dados atualizados do ProFIS.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) do Instituto de Linguagem (IEL) da Unicamp pelo apoio financeiro e administrativo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por possibilitar a realização desta pesquisa de doutorado.



Quino (2006, p. 66)

“Meu filho, os caminhos estão muito mais abertos do que você imagina. Só que eles parecem tortos. Mas é por esses caminhos que parecem tortos que você tem que caminhar, e as coisas vêm ao seu encontro. Você só tem que escutar os caminhos e seguir por eles.”
Caio Fernando Abreu (2007, p. 39)

RESUMO

No campo da Linguística Aplicada, os estudos dos últimos anos na área de formação de professores de línguas no Brasil têm se constituído foco produtivo, tanto no que diz respeito à *formação inicial* (MATEUS, 2011; JORDÃO *et al.*, 2013; MATEUS, EL KADRI & SILVA, 2013; MILLER, 2017) quanto à *formação continuada* (JORDÃO *et al.*, 2011; SILVA & ARAGÃO, 2013; MONTE MÓR, 2014; GIL & SOUZA, 2016). Para pesquisadores como Miller (2014), nesse movimento de fortalecimento de práticas docentes estão presentes não só diferentes perspectivas teóricas como também a diversidade de práticas investigativas em variados contextos. Inserido nesse quadro de pesquisas, este trabalho tem como objetivo geral analisar e discutir como a agência docente (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013a; PRIESTLEY, BIESTA & ROBINSON, 2013, 2015; MARTIN & MORGAN, 2015; BIESTA, PRIESTLEY & ROBINSON, 2017) é construída e vivenciada nas aulas de língua inglesa (LI) do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nesse contexto socioeducacional singular em termos de ampliação de acesso ao ensino superior no Brasil (ANDRADE, 2012; ANDRADE *et al.*, 2012; KNOBEL, 2013, 2014), a pesquisa direciona-se para os professores em formação inicial (graduandos) e em formação continuada (graduados em Letras), em atuação na disciplina de LI do ProFIS. Como aporte teórico, adota-se a noção dialógica de agência de Emirbayer & Mische (1998), recontextualizando-a para a área educacional. Com apoio em Biesta & Tedder (2006, 2007), que apropriam-se do conceito de Emirbayer & Mische (1998), problematiza-se a agência docente como *processo* e não como algo a ser possuído. De forma complementar, também busca-se amparo nas discussões de Shields (2007), que salienta essa agência como *vivência* em que se faz reconhecer os limites e potencialidades em sala de aula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa (COHEN, MANION & MORRISON, 2007) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012), com observação participante (MASON, 2002) e de bases interpretativas (DENZIN & LINCOLN, 2006) no segundo semestre de 2015. A geração de dados ocorreu durante as aulas teóricas e práticas e nos grupos focais a partir dos instrumentos adotados (diário de campo impresso, diário e questionário *online*, entrevistas e narrativas autobiográficas) e a análise foi operacionalizada pelas perguntas norteadoras. No decorrer da análise, foi possível perceber os discursos sobre a construção de conhecimento (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012), a condição da LI como língua franca (SOUSA SANTOS, 2002a, 2007; JENKINS, 2007; MOITA LOPES, 2008b; JORDÃO, 2014) e os questionamentos sobre a formação docente (inicial e continuada). Por outro lado, esses discursos também foram ressignificados ao longo do semestre no qual ocorreu a geração dos dados, apontando a tensão entre visões autoritárias/hegemônicas e internamente persuasivas/não hegemônicas constituintes da agência docente. Finalmente, é importante salientar a vivência da agência docente e suas tensões, sobretudo, como pesquisadora e participante dessa investigação. Nesse processo freireano de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011), analisar os meus discursos e ressignificá-los em meio às práticas docentes dos outros participantes corrobora o argumento de Cavalcanti (2013) sobre a necessidade de vivenciar o ensino.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; agência docente; língua inglesa; ProFIS-Unicamp.

ABSTRACT

In the domains of Applied Linguistics, the studies carried out in the latest years in the field of language teacher education in Brazil have become a productive focus both in terms of initial teacher education (MATEUS, 2011; JORDÃO *et al.*, 2013; MATEUS, EL KADRI & SILVA, 2013; MILLER, 2017) and of continuing teacher education (JORDÃO *et al.*, 2011; SILVA & ARAGÃO, 2013; MONTE MÓR, 2014; GIL & SOUZA, 2016). For researchers as Miller (2014), this trend shows the strengthening of teacher education practices in which there are not only different theoretical perspectives, but also the diversity of investigative practices in a variety of contexts. Therefore, it is within this framework that I situate my doctoral thesis, whose general objective is to analyze and discuss how the teacher agency (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO 2013a; PRIESTLEY, BIESTA & ROBINSON, 2013, 2015; MARTIN & MORGAN, 2015; BIESTA, PRIESTLEY & ROBINSON, 2017) is formed and experienced in the English language classes (EL) of the Interdisciplinary Higher Education Program (Programa de Formação Interdisciplinar Superior - PROFIS) from UNICAMP. In this unique social-educational context in terms of widening access to higher education in Brazil (ANDRADE *et al.*, 2012, 2017; KNOBEL, 2013, 2014), the research is aimed at teachers attending initial teacher education (undergraduate students) and continuing teacher education (graduated in Language and Literature), who work with the subject EL at the abovementioned program. As theoretical contribution, it is based on the dialogical concept of agency from Emirbayer and Mische (1998) and analysed in the educational context. For this purpose, it is based on authors such as Biesta and Tedder (2007, 2007) who, making use of Emirbayer and Mische's concept (*idem*), discuss the teacher agency as a *process*, rather than something possessed. Complementarily, it also finds support in the discussions of Shields (2007) who, in turn, points out this agency as an *experience* that makes us aware of our limitations and capabilities in the classroom (MARTIN; MORGAN, 2015). Therefore, during the second semester of 2015, a qualitative research (COHEN; MANION & MORRISON, 2007) of ethnographic nature (ANDRÉ, 2012) was carried out, applying participant observation (Mason, 2002) and interpretivist approaches (DENZIN & LINCOLN, 2006). The data stemmed from theoretical and practical classes and from the focus groups by means of the measuring instruments adopted (printed field notes, *online* notes and question pools, interviews and life-histories), and the analysis was carried out by the guiding questions. During the analysis, it was possible to notice the discourses on knowledge construction (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012 [2008]), on the role of the EL as lingua franca (SOUSA SANTOS, 2002, 2007; JENKINS, 2007; MOITA LOPES, 2008b; JORDÃO, 2014) and on the debate about teacher education (initial and continuing). In contrast, these discourses were also given new meaning along the semester in which the data were collected, indicating tension between the authoritative/hegemonic and the internally persuasive/non-hegemonic views of the teacher agency. At last, it is highlighted the experience of teacher agency and its tensions, mainly as a researcher and participant of this investigation. In the Freirean process of "reading by reading yourself" (MENEZES DE SOUZA, 2011), analyzing my discourses and giving them a new meaning during the teaching practices of other participants supports Cavalcanti's allegation (2013) that it is necessary to experience the teaching practice.

Keywords: Applied Linguistics; teacher agency; English language; ProFIS-UNICAMP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização das aulas de LI do ProFIS	31
Figura 2 – Agência dialógica segundo Emirbayer & Mische (1998)	69
Figura 3 – Inter-relação entre as dimensões temporais no campo educacional	73
Figura 4 – Reconfiguração do fluxograma de Priestley, Biesta & Robinson (2013)	75
Figura 5 – Reconfiguração da agência docente no ProFIS com base em Priestley, Biesta & Robinson (2013)	79
Figura 6 – Panorama das aulas teóricas observadas com ênfase nas selecionadas para análise	107
Figura 7 – Panorama das aulas práticas realizadas com ênfase nas selecionadas para análise	109
Figura 8 – Atividade sobre condicionais	128
Figura 9 – Agência docente no ProFIS	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Visões de ensino-aprendizagem segundo Kalantzis & Cope (2012)	53
Quadro 2	–	Quadro-resumo das visões de agência	71
Quadro 3	–	Aproximações entre agência e agência docente	76
Quadro 4	–	Quadro-resumo das visões de agência docente	82
Quadro 5	–	Quadro-resumo do perfil dos monitores PADS.....	99
Quadro 6	–	Descrição das etapas, instrumentos, objetivos e período de geração dos dados	103
Quadro 7	–	Quadro-resumo das aulas teóricas observadas	106
Quadro 8	–	Quadro-resumo das aulas práticas selecionadas	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEFIS	Centro Acadêmico dos Estudantes de Formação Interdisciplinar Superior “Francisco de Assis Magalhães Gomes Neto”
CEL	Centro de Ensino de Línguas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CR	coeficiente de rendimento
DC	diário de campo
DO	diário <i>online</i>
E	entrevista semiestruturada
EAP	<i>English for academic purposes</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	<i>English for specific purposes</i>
FN	falante nativo
FNN	falante não nativo
GF	grupo focal
IC	iniciação científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFA	inglês para fins acadêmicos
IFE	inglês para fins específicos
IG	inglês global
ILA	inglês como língua adicional
ILF	inglês como língua franca
IM	inglês mundial
LA	Linguística Aplicada
LD	livro didático
LE	língua estrangeira
LI	língua inglesa
LM	língua materna
LP	língua portuguesa
N	narrativa
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
P	pesquisadora
PAD	Programa de Apoio Didático
PED	Programa de Estágio Docente
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PR	professora-responsável
ProFIS	Programa de Formação Interdisciplinar Superior
ProUni	Programa Universidade para Todos
SL	segunda língua
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

As convenções de transcrição adotadas são as mesmas da escrita convencional, sem correções ou adequações das falas dos participantes, acrescidas das seguintes convenções (GARCEZ, 2002):

... - pausa curta ou hesitação

(...) - suspensão de trecho da transcrição original

MAIÚSCULA – tom de voz elevado/ênfase

[] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas

Também foram utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica:

vírgula (,)

ponto final (.)

ponto de interrogação (?)

ponto de exclamação (!)

aspas (“”)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Percurso inicial da pesquisa: direcionamentos e delimitações	21
Contexto, justificativa e propósitos do estudo	28
O ProFIS, sua organização institucional e os propósitos desta pesquisa	31
Objetivos e questões de pesquisa	34
Organização da tese	35
CAPÍTULO 1 – QUESTÕES SOBRE GLOBALIZAÇÕES, VISÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM, LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DOCENTE	36
1.1 Discussões sobre a educação em cenário de globalização	38
1.2 O contexto do ProFIS-Unicamp em meio aos processos de globalização	43
1.3 Visões sobre ensino-aprendizagem e de língua em suas relações com o ProFIS	46
1.4 O <i>status</i> da LI no processo de globalizações e suas implicações para o ProFIS	53
1.5 (Trans)formação docente: práticas (des)formatadas	57
CAPÍTULO 2 – CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE AGÊNCIA E AGÊNCIA DOCENTE	62
2.1 Problematizando agência	64
2.2 Agência docente	72
2.3 Agência docente em contexto de ensino e aprendizagem em LI no ProFIS	78
CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	84
3.1 Tendências em pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras: foco no professor e educação linguística	86
3.2 Natureza metodológica da pesquisa	90
3.3 Contexto de pesquisa e seus participantes	95
3.3.1 Perfil dos monitores PAD	97
3.3.2 Monitoria PED	99
3.3.3 Professora-responsável	100
3.3.4 Perfil discente	101
3.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados	103
3.4.1 Observação de aulas teóricas	104
3.4.2 Realização das aulas práticas	107
3.4.3 Elaboração de diário de campo e diário <i>online</i>	109
3.4.4 Realização de grupo focal	111

3.5 Procedimentos voltados ao tratamento e à organização dos dados.	112
3.6 Categorias de análise e procedimentos de organização e interpretação de dados	114
CAPÍTULO 4 – AGÊNCIA DOCENTE: VISÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM, LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DOCENTE	117
4.1 Visões sobre ensino-aprendizagem	119
4.1.1 Visão mimética: “ <i>Como não vai fazer IC?</i> ”	120
4.1.2 Visão sintética: “ <i>No pain, no gain</i> ”	126
4.1.3 Visão reflexiva: “ <i>As aulas de inglês serviram como reflexão para os problemas que encontramos diariamente</i> ”	134
4.2 Visões sobre língua inglesa e posicionamentos correlatos: “ <i>Que inglês é esse que a gente ensina? Que inglês é esse que eles aprendem?</i> ” ..	138
4.2.1 Noções de conhecimento em língua inglesa e uso de língua portuguesa	138
4.2.2 “ <i>Vocês acham que não vai ter inglês? Vocês só aguardem...</i> ” ...	143
4.3 Visões sobre práticas e formação docentes	146
4.3.1 “ <i>Eu nunca estou satisfeita</i> ”: formação docente como processo formatado	146
4.3.2 “ <i>Professora, em que mundo você vive?</i> ”: formação como processo desformatado	151
CAPÍTULO 5 – AS FRONTEIRAS E AS POSSIBILIDADES DA AGÊNCIA DOCENTE NO PROFIS	155
5.1 A resignificação de visões sobre ensino-aprendizagem e posicionamentos correlatos no aspecto habitual/iteracional	156
5.1.1 Educação linguística	157
5.1.2 Olhares para a formação discente: “ <i>O ProFIS não acaba aqui</i> ” .	166
5.2 Vivências e deslocamentos no aspecto prático-avaliativo	169
5.2.1 Ser “ <i>PAD, PED, PODE e PUDE</i> ”	169
5.3 Reflexões sobre as práticas educacionais no aspecto projetivo	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	199
APÊNDICE 1 – Questionário discente <i>online</i>	199
APÊNDICE 2 – TCLE discente.....	202
APÊNDICE 3 – TCLE Bolsistas PAD	205
APÊNDICE 4 – Questionário PAD	208
APÊNDICE 5 – Narrativa PAD 2	209
APÊNDICE 6 – TCLE PR.....	211
APÊNDICE 7 – Questionário PR	214
APÊNDICE 8 – Roteiro PR.....	215

APÊNDICE 9 – Roteiro GF.....	216
APÊNDICE 10 – Transcrição GF1.....	217
APÊNDICE 11 – Transcrição GF2.....	233
APÊNDICE 12 – Narrativa PAD 1.....	251
APÊNDICE 13 – Narrativa PR.....	254
APÊNDICE 14 – Transcrição entrevista PR.....	256
ANEXOS	263
ANEXO 1 – Figura original proposta por Priestley, Biesta & Robinson..	263
ANEXO 2 – Carta de anuência do CEL	264
ANEXO 3 – Carta de anuência do representante de área	265
ANEXO 4 – Ementa da disciplina LA 094	266

INTRODUÇÃO



O jardim (Juan Miró, 1977)¹

“Não há cores nem sons em si, desprovidos de significação: tocados pela mão do homem, mudam de natureza e penetram no mundo das obras. E todas as obras desembocam na significação; aquilo que o homem toca se tingem de intencionalidade: é ir em direção a... O mundo do homem é o mundo do sentido. Tolerar a ambiguidade, a contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido.”
(PAZ, 1982, p. 23)

Percurso inicial da pesquisa: direcionamentos e delimitações

Início a escrita desta tese com as palavras de Octavio Paz, escritor mexicano que descobri nas leituras iniciais do curso de Letras-Inglês e redescobri durante o meu doutorado. Essa citação, retirada do livro *O arco e a lira*, traduz parte do meu processo investigativo voltado para a área de formação de professores de língua inglesa (LI), no qual procuro construir sentidos por meio das inúmeras leituras de livros, artigos, palestras, trechos de diário de campo, entrevistas, observações de aulas, narrativas, sessões de grupo focal constituintes deste estudo e, não menos

¹ Disponível em: <<http://soareskafé.blogspot.com/2014/05/joan-miro-o-jardim.html>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

importantes, das conversas informais (leia-se “cafés”) com colegas e amigos que compartilharam comigo – e ainda compartilham – os desafios de fazer pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA).

Nesse exercício constante de (re/des)construção de sentidos, isto é, o de (re)ler, (re)observar, (re)interpretar, (res)significar e confrontar ideias, conceitos e posicionamentos, aprendi que as ambiguidades, as loucuras e as confusões, mencionadas por Paz, são inerentes e necessárias ao meu trabalho de pesquisadora. Dessa forma, nesse percurso de pesquisa tão heterogêneo, não as excluo, tampouco retiro os momentos de conflito, tensão, dúvida e desconforto, tanto meus quanto dos participantes, posto que tais momentos são fundamentais para compreender a noção de agência docente no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)², contexto que escolhi para a realização desta investigação.³

Meu envolvimento com esse programa de ampliação de acesso ao ensino superior (ANDRADE, 2012; ANDRADE *et al.*, 2012; KNOBEL, 2013, CARNEIRO *et al.*, 2017) voltado aos alunos de escola pública da cidade de Campinas/SP surgiu no meu primeiro ano do doutorado, em meio aos ajustes do projeto inicial e à necessidade de mudança de contexto de pesquisa por conta das exigências do comitê de ética. Entendido também como uma política de inclusão social (ANDRADE, 2012; ANDRADE *et al.*, 2012; KNOBEL, 2013, 2014), o contexto selecionado foi onde atuei como monitora no Programa de Estágio Docente (PED). Nele, vivenciei a prática de docência em LI no decorrer do ano de 2015 na disciplina de LI e percebi a potencialidade do trabalho com essa língua por um viés crítico e reflexivo e voltado para práticas de letramento (prática de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral) por meio dos projetos colaborativos desenvolvidos em cada semestre.

Um dos aspectos que despertou minha atenção foi o trabalho desenvolvido com a disciplina de LI ofertada ao longo dos dois anos do curso. Por questões de organização pedagógica, os professores efetivos da instituição são responsáveis pelas aulas teóricas (2 horas-aula/semana), ao passo que os pós-graduandos realizam o *estágio de docência* nas aulas práticas (1 hora-aula/semana) na condição

² Para mais informações sobre o ProFIS-Unicamp, consultar o endereço eletrônico <<https://profis.prg.unicamp.br/>>.

³ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp em abril de 2015. Processo CAAE: 39705614.2.0000.5404.

de bolsistas ou voluntários do Programa de Estágio Docente. Além disso, há a atuação dos alunos da graduação, isto é, *monitores* do Programa de Apoio Didático (PAD), que auxiliam tanto nas aulas teóricas quanto práticas, sempre com supervisão do professor responsável pela disciplina⁴.

De forma mais específica, as disciplinas de LI do ProFIS são atribuídas ao Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp. Sendo assim, os professores de LI desse centro trabalham em conjunto com os pós-graduandos e graduandos da instituição, de forma colaborativa e menos verticalizada. No semestre de geração de dados, aspecto que será retomado em capítulos posteriores neste trabalho, havia uma professora-responsável formada em Letras, dois monitores PADs e uma bolsista PED, posição que assumo ao longo da presente pesquisa.

Nesse contexto, meu foco de interesse e pesquisa está direcionado para a compreensão da agência docente construída nas relações permeadas por tensões e conflitos entre os *professores em formação continuada*, ou melhor, os professores de LI do CEL e pós-graduandos/monitores PED, e *professores em formação inicial*, ou seja, graduandos/monitores PAD. Tal foco foi delineado, entre tantos outros possíveis, devido ao interesse que a agência docente tem me despertado desde os tempos de graduação, tendo me acompanhado ao longo do mestrado e de minhas experiências profissionais, como irei em breve descrever.

A fim de investigar e compreender o exercício da agência docente no contexto do ProFIS, ou seja, de abordar a agência como prática construída em um espaço acadêmico-universitário, tomo como ponto de partida a noção proposta por Emirbayer & Mische (1998), na área das Ciências Sociais, para posteriormente direcioná-la para a área educacional. Esse viés torna-se relevante para este estudo, haja vista que os autores problematizam o conceito de agência sob a ótica do pensamento bakhtiniano (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), isto é, a partir de uma perspectiva socio-histórica e enunciativa diante do mundo, da linguagem e do homem. Essa abordagem frente à agência evidencia-se importante e significativa porque a compreende como processo, complexa e historicamente situado e, assim, não dissocia o sujeito, sua constituição e as práticas de linguagem (entre as quais, portanto, encontram-se também as educativas) de seu contexto cultural e ideológico. Nesse sentido, refletir sobre agência significa pensar em um sujeito histórica e

⁴ Para mais informações sobre os bolsistas PED e monitores PAD, consultar os endereços eletrônicos: <https://www.prg.unicamp.br/index.php/o-que-e-pad> e <https://www2.prg.unicamp.br/ped/>.

socialmente situado que responde *dialogicamente* ao mundo (EMIRABYER & MISCHÉ, 1998).

Esse caráter dialógico da agência evidenciado por Emirbayer & Mische, notadamente influenciado pelo viés bakhtiniano, diz respeito à posição responsiva adotada por um sujeito que

concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2003, p. 290)

Ao direcionar essa noção agentiva dialógica para a área educacional, busco amparo nas teorizações de Shields (2007), que, também alinhada com o Círculo de Bakhtin, defende uma concepção de agência docente como processo, como *vivência de tempo e espaço* que nos faz perceber como algumas de nossas ideias preconcebidas podem ser desafiadas e como “nossas lacunas de conhecimento podem ser preenchidas” (SHIELDS, 2007, p. 22-23)⁵. Desse modo, ao adotar o termo *agência docente* neste trabalho, defendo o complexo *processo vivenciado* por um sujeito-professor que exerce seus diferentes papéis ao em um contexto específico e histórico-culturalmente marcado.

Meu olhar sobre a agência docente vivenciada em meio ao ProFIS é primeiramente movido por aquilo que Freire (1996) denomina de *curiosidade epistemológica*, ou seja, um distanciamento do senso comum e uma inquietação que, quando combinada a outras práticas e teorias, de forma mais rigorosa ou analítica, provoca transformações, desestabilizações de normas e sistemas de rupturas com formas hierarquizadas de pensar, construir conhecimento, agir e se (re)posicionar, (re)criando, então, outros sentidos e outros posicionamentos. Cabe esclarecer que, embora use o termo *agência docente* no singular, não atribuo uma natureza única e

⁵ Tradução minha do original: “(...) *our knowledge gaps that need to be filled.*”

homogênea, tampouco descaracterizo seu aspecto plural e dinâmico como processo e prática.

Essa curiosidade epistemológica vem, sobretudo, da minha experiência como professora em cursos de licenciatura em Letras e em cursos de extensão para professores em formação continuada em Curitiba/PR. Nos primeiros, meu olhar estava voltado para os professores em formação inicial em LI e as formas pelas quais procuravam construir sentidos em meio ao turbilhão de informações às quais estavam expostos dentro da universidade e como (des/re)construíam seus conhecimentos ao longo do curso de graduação. Paralelamente, em cursos de extensão voltados para a formação continuada no Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), percebi a riqueza dos relatos dos professores formados em Letras, oriundos de escolas públicas, particulares e centros de línguas, com diferentes níveis e tipos de experiências; nesses relatos, me despertavam a atenção às formas pelas quais buscavam teorizar sua própria prática e quais eram as alternativas ou projetos realizados com o propósito de envolver alunos e comunidade em um processo colaborativo de construção de conhecimentos.

Em um dos cursos de extensão promovidos pelo NAP-UFPR, em 2009, a proposta de um curso denominado de *Práticas de Sala de Aula* foi fundamental para uma compreensão mais aprofundada da noção de agência docente. Até então, nesse espaço de formação, eram ofertados cursos de proficiência linguística, organizados por nível de conhecimento (do básico ao avançado) e com base em livros didáticos. Essa estrutura, no entanto, gerava uma certa insatisfação e sinalizava um desejo de mudança por parte das professoras formadoras (também chamadas de tutoras), conforme aponta Halu (2011), em artigo que descreve essa experiência. Segundo seu relato, a organização dos cursos estava vinculada a uma “visão assistencialista da extensão universitária, a qual incluía a noção de que o papel principal do Núcleo seria o de remediar uma formação inicial insuficiente” (HALU, 2011, p. 33). Essa ideia de que era necessário suprir a lacuna de uma proficiência linguística está relacionada a uma visão de formação docente na qual a proficiência, comparada à do nativo, era tida como fator determinante e garantia de um bom ensino, conforme pontuam Cavalcanti & Moita Lopes (1991).

Em minha perspectiva, no entanto, percebia que os professores em formação continuada tinham muito mais a contribuir compartilhando suas experiências que, por vezes, eram deixadas de lado durante as aulas. Dessa forma, a partir de

discussões do grupo de estudos formado por tutoras e coordenadoras, foram encaminhadas mudanças na proposta de formação. Essa nova prática formativa privilegiava a negociação de conteúdos de acordo com as necessidades e perfis dos professores, sem a obrigatoriedade da adoção de um livro didático. Além do mais, nesse novo contexto, me percebi em um papel menos centralizador quando as professoras, de forma voluntária, passaram a preparar aulas comigo trazendo atividades elaboradas por elas mesmas para que fossem discutidas ao longo do curso (HIBARINO, 2011).

O resultado dessa experiência, publicada em artigo em 2011 (JORDÃO *et al.*, 2011), teve um impacto não só na vivência dos professores envolvidos como também na minha como professora formadora. Vi-me questionando, junto aos professores participantes, minha própria formação enquanto aluna e professora, ao mesmo tempo que problematizava o inglês enquanto objeto de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, essa prática docente foi marcante na minha carreira profissional pois, influenciada pela curiosidade freireana, busquei ressignificar muitos dos discursos sobre língua, linguagem, métodos e abordagens que sustentavam minhas práticas em sala de aula.

Ao publicar um artigo com o propósito de relatar essa prática docente transformadora ocorrida em 2009, adotei o termo “autonomia” para explicar o fortalecimento dessa curiosidade (HIBARINO, 2011). Entretanto, como bem descreve Freire (1996), esse processo, analítico e crítico, de repensar e ressignificar teorias e práticas não é marcado pela completude, mas sim por sua dinamicidade. Assim sendo, experiências posteriores que vivenciei na qualidade de docente, formadora e pesquisadora levaram-me a continuar repensando e revisitando o conceito de autonomia e o processo de natureza agentiva a ele atrelado. Aos olhos de hoje, passo a questioná-lo, problematizando uma ideia de independência e autossuficiência que podem estar ligadas à ideia de autonomia, quando pensada a partir da noção de um sujeito onipotente. Tal sujeito, completamente capaz de controlar seus pensamentos e visões, torna-se capaz de tomar decisões deslocado de seu contexto, sem levar em conta as suas especificidades e limitações.

Ao problematizar e investigar a agência docente no contexto privilegiado neste estudo, levo em conta todas as experiências relatadas e procuro pautar-me por uma visão de linguagem, de sujeito e de mundo que considerem o caráter dinâmico e ideologicamente marcado de qualquer prática social. Como já pontuado, apoiando-

me nos trabalhos de Emirbayer & Mische (1998) e de Shields (2007), principalmente, procuro abordar a agência com base nas teorizações bakhtinianas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), que permite compreendê-la como processo e prática em meio a uma relação dialética entre o social e o individual.

É também interessante pontuar que, na concepção bakhtiniana, o sujeito constitui-se em meio à dialogia, ou seja, torna-se sujeito em meio às relações travadas com o outro. Nesse processo, carregado de tensão, o sujeito assimila, de modo dinâmico, singular e transformador, discursos⁶, visões e vozes que se encontram tensionadas no contexto em que as práticas sociais são vivenciadas. De modo bastante sucinto, interessa-me a natureza agentiva do sujeito bakhtiniano, que, ao se (re)apropriar desses discursos, visões e vozes, ressignifica-os, tonaliza-os de modo singular. Ao refutar perspectivas monolíticas e dicotomizadas, essas teorizações favorecem a percepção do conceito de agência como processual e, portanto, como algo que, como o sujeito e seus discursos, encontra-se sempre em devir, constituindo-se em meio às relações e às tensões sociais. Dessa forma, ao lançar um olhar renovado para experiências anteriores, re/desconstruo sentidos e passo a compreender esse processo de *reconstrução*, em contexto educacional e de formação de professores, como um exercício, sempre tenso e dinâmico, de agência docente.

Nesse momento, parece-me importante retomar Shields (2007) para elucidar a experiência por mim vivenciada junto ao ProFIS, cenário desta pesquisa. Conforme ressalta a autora, como toda *prática docente vivida* em meio à dinamicidade e à singularidade, essa vivência igualmente mostrou-se um processo de questionamento e desafiou-me a desconstruir muitos de meus discursos preconcebidos sobre o que é ser professor, o que é ser aluno e o qual inglês ensinamos em sala de aula. Nessa experiência transformadora, de intensa curiosidade epistemológica, precisei lidar com a minha própria formação, com a negociação de conteúdos e perceber as mudanças de minhas práticas de sala de aula de forma mais significativa para mim e não somente por meio de avaliações ao final do semestre.

⁶ Discursos aqui são entendidos com base na visão ampliada de texto do Círculo de Bakhtin, que concebe a linguagem como enunciado, situado historicamente e carregado ideologicamente e que se mantém em tenso diálogo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Nessa direção, penso ser pertinente compreender também a agência docente como processo de *redesign*, ou seja, ligada a uma prática em constante transformação. Aproprio-me dessa ideia com base nas leituras da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres (1996). Esse grupo discute a educação sob lentes mais abrangentes, tomando prioritariamente como foco a importância da agência discente no processo de (re)construção de saberes, práticas e discursos. Em outras palavras, refutando uma visão centralizadora e transmissiva de conhecimento, o aluno é também visto como produtor de sentidos, que faz uso de recursos de significação disponíveis em seu entorno para realizar determinadas atividades, transformando-as dinamicamente (COPE & KALANTZIS, 2000). É também interessante considerar que, a partir dessas ideias, Rocha (2012) revisita a noção de agência como *redesign*, problematizando esse conceito no cenário de ensino-aprendizagem de LI e compreendendo-o como um processo singular de reconstrução de sentidos, que envolve professores e alunos e que se realiza sob bases mais colaborativas e, portanto, menos assimétricas e menos autoritárias no que se refere à experiência de produção de conhecimentos.

Nessa linha de pensamento, ao redirecionar esse conceito para a formação de professores no ProFIS, reitero meu entendimento de que a agência docente possa ser vista como um processo que envolve a apropriação de discursos e práticas que são transformados, reinterpretados e ressignificados e reconstruídos na interação/relação entre os sujeitos.

A partir das considerações tecidas até o momento, busquei explicitar o percurso inicial de minha pesquisa, indicando os caminhos que me levaram a priorizar a agência docente como um foco investigativo, bem como minhas visões e posições frente a esse conceito. Uma vez expostas essas questões, passo a discorrer sobre o contexto, a justificativa e os propósitos deste estudo.

Contexto, justificativa e propósitos do estudo

Nesta seção, apresento o ProFIS em sua interface com LI, uma vez que esse é o contexto em que esta pesquisa encontra-se imersa, como já indicado. Nesse sentido, penso ser importante situá-la, fornecendo mais informações sobre o cenário que a envolve e também mais detalhes sobre as posições que assumo nesse espaço.

Nesta parte, ampliarei as considerações sobre a relevância social e pessoal do estudo, ressaltando o ProFIS como um importante campo gerador de pesquisas, o que possibilita um cruzamento de referências e olhares sobre esse contexto. Levando em conta tal cenário, apresento, mais ao final deste capítulo introdutório, os objetivos e perguntas norteadoras da pesquisa.

Ao direcionar meu olhar para a sala de aula de LI, escolhi o ProFIS-Unicamp como espaço ímpar no que se refere às políticas públicas de acesso ao ensino superior e premiado por órgãos que reconhecem iniciativas transformadoras que beneficiam a sociedade brasileira, como a Fundação Péter Murányi⁷.

Implementado no final de 2010 como uma política pública de inclusão social (ANDRADE, 2012; ANDRADE *et al.*, 2012; KNOBEL, 2013, 2014), o programa em questão tem como objetivo “fornecer uma formação geral, de caráter multidisciplinar, que proporcione uma base ampla nas principais áreas do conhecimento” (ANDRADE *et al.*, 2012, p. 700) aos alunos concluintes do ensino médio da rede pública da cidade de Campinas/SP.

Embora o ProFIS esteja se fortalecendo como uma importante política voltada à ampliação de acesso à educação superior, há poucas pesquisas realizadas sobre o tema até o momento, principalmente no que diz respeito à LI e ao papel dos seus professores. Em um mapeamento das pesquisas realizadas até o momento, na área da LA encontram-se uma tese de pós-doutoramento (ROCHA, 2013), uma tese de doutorado (KAWACHI, 2015) e uma dissertação de mestrado (MACHADO, 2016), as quais serão brevemente descritas a seguir.

Rocha (2013) apresenta, como resultado de seus estudos de pós-doutorado, práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas de LI do referido programa mobilizadas pelas discussões do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos e Novos Letramentos, buscando, com isso, problematizar, entre outros, a produção de materiais didáticos para esse contexto, sob uma perspectiva plural e crítica.

O foco nas práticas pedagógicas nas aulas de LI também se faz presente na pesquisa de doutorado de Kawachi (2015). Caracterizado como um estudo qualitativo de cunho etnográfico, o autor tem como foco as representações e os discursos discentes sobre língua e cultura também sob a ótica dos Multiletramentos

⁷ Prêmio concedido em 2013. Para mais informações, consultar o endereço eletrônico <<http://www.fundacaopetermuranyi.org.br/main.asp?pag=2013>>.

(GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE & KALANTZIS, 2000), o que inclui os chamados Novos Letramentos (COPE & KALANTZIS, 2013).

De forma similar, Machado (2016) direciona sua dissertação de mestrado para a produção discente, mais especificamente para um dos projetos colaborativos desenvolvidos pelos alunos na disciplina de LI, um *website* bilíngue. Ao analisar a agência discente e o processo de *redesign* (COPE & KALANTZIS, 2000), a autora salienta a importância dos letramentos acadêmicos, digitais e autorais construídos no contexto do ProFIS e os desafios que estes impõem nas práticas pedagógicas atuais.

Há, ainda, artigos que relatam diferentes experiências no programa em questão. Por exemplo, o artigo de Hibarino & Machado (2015) esclarecem sua estrutura curricular e relatam a visão de uma monitora PAD na construção do projeto colaborativo que, posteriormente, foi tema da pesquisa de mestrado de Machado (2016), mencionada anteriormente. De forma mais recente, os textos de Rocha & Azzari (2016) e Rocha *et al.* (2016) analisam experiências colaborativas de aprendizagem envolvendo o ensino-aprendizagem de LI no ProFIS e a formação inicial de alunos de Letras.

Para ampliar essa busca, realizei uma consulta ao Sistema de Bibliotecas da Unicamp, no qual foram encontradas duas pesquisas da Faculdade de Educação da mesma instituição: a tese de doutorado de Queiroz (2013) sobre o lugar da Arte nos desenhos curriculares em universidades brasileiras e o trabalho de conclusão de curso de Alves (2015) sobre as percepções dos egressos e os impactos de suas participações no ProFIS.

Além desses estudos, no que se refere às pesquisas realizadas pelos idealizadores do programa foram encontrados dois artigos (ANDRADE *et al.*, 2012; KNOBEL, 2014) que tratam da concepção do programa, do diagnóstico do perfil discente e da análise dos objetivos alcançados.

Diante desse breve mapeamento, mostra-se evidente a riqueza desse cenário como contexto de pesquisa, como também a carência de mais estudos voltados à agência docente dentro desse espaço. Essas particularidades incentivaram-me, portanto, a realizar minha pesquisa de doutorado nesse contexto, cujas particularidades sigo apresentando, de forma atrelada aos objetivos de meu estudo.

O ProFIS, sua organização institucional e os propósitos desta pesquisa

No que se refere, mais especificamente, à sua caracterização, o ProFIS pode ser compreendido como um curso sequencial de graduação, cujo currículo está pautado por viés interdisciplinar e sua matriz curricular está dividida em quatro semestres e 28 disciplinas obrigatórias. Para cada uma delas, está prevista uma carga horária destinada às aulas teóricas e outra para as aulas práticas.

No caso da LI, é importante ressaltar que é a única disciplina a ser ofertada nos quatro semestres do curso, organizada da seguinte forma: LA 091, LA 092, LA 093 e LA 094, que correspondem respectivamente a Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III e Língua Inglesa IV. Semanalmente, há duas aulas teóricas (2 horas-aula semanais) e uma aula prática (1 hora-aula semanal) ao longo do programa.

Conforme exposto anteriormente, as primeiras são ministradas por professores concursados e vinculados ao CEL/Unicamp. Por outro lado, as aulas práticas estão sob responsabilidade de um bolsista PED, aluno(a) regularmente matriculado(a) em um curso de pós-graduação da instituição. Concomitantemente, os alunos de graduação, denominados monitores PADs, atuam, na medida do possível, em ambas as aulas (teóricas e práticas) e dão suporte linguístico aos alunos fora de sala de aula. Para melhor compreender essa organização, apresento a Figura 1 a seguir.

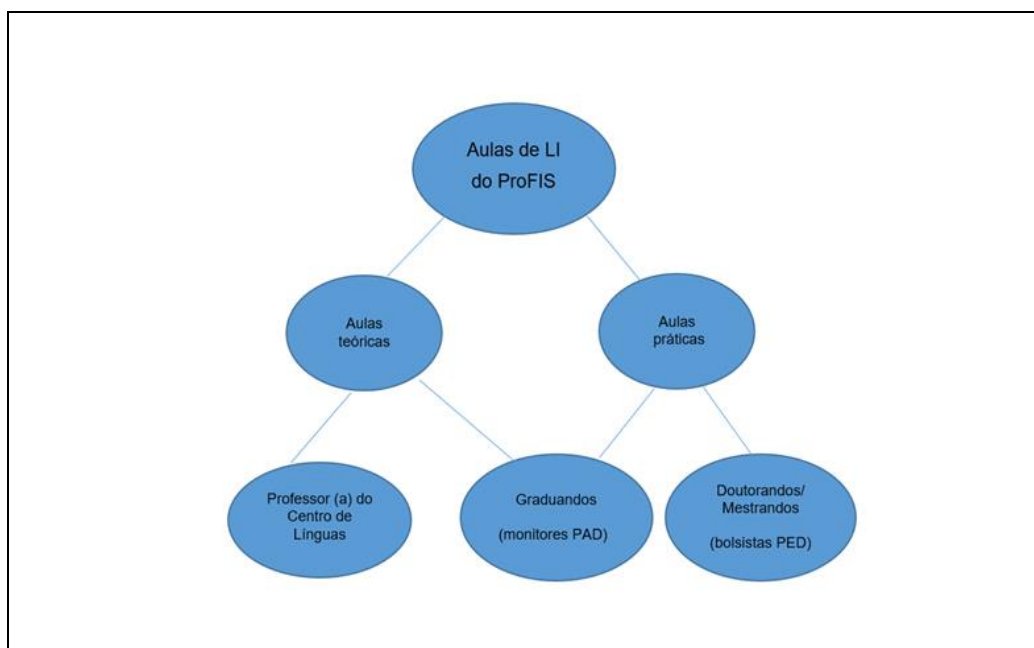


Figura 1 – Organização das aulas de LI do ProFIS

Cabe ressaltar que o bolsista PED também assiste às aulas teóricas e o professor (a) responsável também ajuda na organização das aulas práticas.

No presente estudo, cabe novamente, e agora de modo mais detalhado, ressaltar minha atuação como bolsista PED-B⁸ nas aulas práticas da disciplina LA 094 (Língua Inglesa IV), no segundo semestre de 2015. O foco do estudo desenvolvido recaiu no exercício das práticas docentes entre a professora responsável pelas aulas teóricas, a bolsista PED e dois monitores PAD nesse cenário socioeducacional.

Pelo meu posicionamento como bolsista PED, percebi o quanto as práticas pedagógicas, orientadas pela matriz curricular e pelo formato do curso, eram vivenciadas na coletividade sempre em meio a tensões e conflitos, força motriz para a construção do conhecimento em LI e também para a reconstrução de discursos e práticas docentes.

É relevante mencionar o quanto a experiência do ProFIS me fez revivenciar a experiência do NAP-UFPR, relatada no início desta introdução. De forma complementar, estar envolvida com o ProFIS também me provocou a olhar para mim mesma, para a sala de aula e os sujeitos que nela atuam por um outro ângulo. Dito de outra forma, o espaço do NAP já dava indícios da vivência da agência como processo coletivo, dinâmico e tenso.

Esse contexto complexo do ProFIS é marcado por muitos elementos que me motivaram a delinear os propósitos deste estudo. Meu primeiro contato com as aulas de LI foi na condição de observadora das aulas teóricas e práticas no segundo semestre de 2014. Um dos aspectos que chamou minha atenção foi a organização das aulas: enquanto nas aulas teóricas eram privilegiadas as práticas de leitura, de compreensão de texto e discussão dos temas propostos, nas aulas práticas eram evidenciadas as práticas de escrita e oralidade por meio de projetos colaborativos, como a elaboração de um *website* ou um pôster de iniciação científica (IC). No entanto, apesar da divisão das aulas em teóricas e práticas ministradas por docentes diferentes com cargas horárias diferentes, muitas das discussões realizadas nas aulas teóricas estavam presentes nas aulas práticas e vice-versa, não havendo, portanto, uma divisão hierárquica e verticalizada de ensino-aprendizagem. Apesar de ser uma proposta interessante, que remete, de certa forma, às novas práticas de formação, mais colaborativas e menos rígidas, vivenciadas por mim em 2009, essas práticas

⁸ A definição PED-B refere-se aos alunos da pós-graduação com experiência docente comprovada.

evidenciavam tensões, pois há sempre conflito e tensão entre discursos transformadores e discursos centralizadores, ou seja, entre epistemologias de bases mais colaborativas e aquelas ainda centradas no professor.

Nessa mesma linha, outra questão interessante sobre a dinâmica das aulas foi o papel da LI nesse espaço. Por se tratar de um contexto acadêmico-universitário em que circulam visões instrumentais e, portanto, mais voltadas para o mercado de trabalho, o trabalho com a língua não era, entretanto, pautado por um viés instrumental de LI (CELANI *et al.*, 1988; RAMOS, 2005), tampouco por funções linguísticas previstas no conteúdo programático do livro didático, o qual não era adotado na disciplina de LI do ProFIS.

Talvez por ter vivenciado situação similar em um curso de formação continuada de professores no NAP-UFPR, como expus previamente, observar como as aulas eram preparadas a partir de um material próprio desenvolvido pelos professores e baseado nas teorizações da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996) foi extremamente significativo por mostrar o processo de *redesign*, um dos conceitos-chave dessa perspectiva.

Diante de todo o exposto, torna-se agora relevante evidenciar minha condição de professora-pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008; ANDRÉ, 2012). Ao investigar um contexto do qual participo ativamente como PED, ou seja, ao conduzir minha pesquisa sem buscar apagar minha posição de participante, proponho um *olhar de dentro*, segundo sugere Garcez (2015) ao tratar de pesquisas de cunho etnográfico em contextos escolares. Tal olhar é delimitado pela vivência de sala de aula, pelos conflitos resultantes das relações entre os participantes (professor-pesquisador/professor das aulas práticas, professor-responsável/professor das aulas teóricas e monitores PAD) e pelas complexidades do processo de ensinar e aprender a LI no decorrer do segundo semestre de 2015.

Com base no que foi explicitado, cumpre ainda ressaltar que conduzo esta pesquisa qualitativa também a partir de uma perspectiva marcada pela temporalidade (CAVALCANTI, 2008), que se altera enquanto releio e escrevo sobre minha prática. Posto dessa forma, penso ter deixado evidente como a minha prática de docência (re)construída no cenário do ProFIS está sempre sujeita a novas construções de sentidos, sendo modificada e (re)interpretada constantemente.

Após apresentar referências e informações que visam a situar a pesquisa que desenvolvi, sigo indicando os objetivos (geral e específico) e questões norteadoras deste trabalho.

Objetivos e questões de pesquisa

Com base no contexto de pesquisa e problematizações apresentadas, estabeleci como objetivo geral deste estudo investigar e discutir como a agência é vivenciada nas relações construídas entre a professora responsável pela disciplina LA 094 do ProFIS ministrada no segundo semestre de 2015 e os monitores PED e PAD que atuaram nesse cenário.

A partir desse objetivo mais amplo, estabeleci de forma mais específica como objetivo secundário descrever e analisar como os quatro participantes (uma professora-responsável do CEL, uma bolsista PED e dois monitores PADs) percebem e (re)constroem seus papéis no contexto pesquisado.

Tendo em vista os objetivos geral e secundário apresentados, seguem assim delineadas as perguntas de pesquisa que os operacionalizam:

1. Quais as visões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, à LI e à formação docente postas em circulação no contexto da pesquisa?
2. Como essas diferentes visões e posições são tensionadas e (re)negociadas pelos participantes desta pesquisa ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LI no ProFIS?

Cumpra mencionar que ambas as questões evidenciam uma forte articulação entre si e, para respondê-las, busco manter um olhar que as compreende em sua relação de intrínseca complementaridade.

A partir dos resultados das análises conduzidas, ou seja, das problematizações acerca do modo como o grupo vivencia sua agência, respondendo aos pontos de tensão que surgem do contexto, pretendo contribuir com o campo no qual este estudo se encontra, trazendo discussões sobre as possíveis implicações desse processo para as práticas pedagógicas. Ademais, acredito que esta pesquisa contribui para o mapeamento dos estudos sobre o ProFIS ao fornecer uma visão mais ampla do processo educativo em LI nesse cenário, bem como para o fortalecimento

da curiosidade epistemológica freireana e para a construção de práticas mais situadas e significativas para todos os envolvidos.

Organização da tese

A partir da contextualização da minha investigação na parte introdutória desta tese, explico a organização dos capítulos.

No **Capítulo 1**, discuto o papel da educação em uma sociedade globalizada, bem como as visões de ensino-aprendizagem, o *status* da LI e a formação docente que surgem em meio às reconfigurações de um mundo em constante movimento (FABRÍCIO, 2006) que exige novas formas de atuação em sala de aula.

No **Capítulo 2**, discuto a noção de agência a partir da visão de Emirbayer & Mische (1998) e a direciono para as teorizações sobre agência docente propostas por Biesta & Tedder (2006, 2007), Biesta (2009), Priestley, Biesta & Robinson (2013, 2015) e Biesta, Priestley & Robinson (2017). Procuro ainda problematizar os conceitos ao dialogar com pesquisadores como Shields (2007), Jordão (2013a/b) e Martin & Morgan (2015).

Em seguida, no **Capítulo 3**, explico os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa qualitativa (COHEN, MANION & MORRISON, 2007) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012) com bases interpretativas (DENZIN & LINCOLN, 2006) e observação participante (MASON, 2002). Também apresento o cenário socioeducacional escolhido e o perfil dos participantes. Ao final deste capítulo, discorro sobre as categorias de análise utilizadas para a geração de dados realizada no segundo semestre de 2015.

A análise dos dados gerados é aprofundada nos **Capítulos 4 e 5**, nos quais procuro responder às duas perguntas norteadoras da pesquisa. Nesses dois capítulos, retomo e problematizo a fundamentação teórica para melhor subsidiar minha análise.

Finalmente, nas **Considerações Finais** retomo os objetivos e perguntas norteadoras, bem como apresento as limitações e potencialidades desta pesquisa. Incluo, então, as **Referências** e os **Apêndices** e **Anexos** na conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO 1

QUESTÕES SOBRE GLOBALIZAÇÕES, VISÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM, LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DOCENTE



O espelho falso (Magritte, 1935)¹

“Education is the most important way we relate to the world, to the way we experience, understand and attempt to change the world and to the ways in which we understand ourselves and our relations with others.”
(USHER & EDWARDS, 1994, p. 4)

Neste capítulo, evidencio as bases teóricas que sustentam a minha investigação. Assim sendo, compartilho com Monte Mór (2017) a importância de explicitar a noção de sociedade e de sujeito em nossas pesquisas, haja vista que elas informam nossos posicionamentos e nossas visões de mundo.

Essa consideração mostra-se válida para, de modo mais detalhado, apresentar o pano de fundo do ProFIS-Unicamp e os sujeitos que nele atuam. Para tanto, tendo em vista que vivemos em uma sociedade que sofre os impactos da globalização, coloco em pauta esse cenário globalizado na primeira seção. Entendendo os conceitos multifacetados que o termo *globalização* (STROMQUIST, 2002) traz, dialogo com autores como Burbules & Torres (2000), Kumaravadivelu (2006), Sousa Santos (2006) e Brydon & Tavares (2013), que me provocam a olhar para além dos discursos hegemônicos, entendidos aqui como aqueles que legitimam apenas uma perspectiva em detrimento de outras (SOUSA SANTOS, 2006), e para as tensões entre o global e o local.

¹ Disponível em: <<https://www.renemagritte.org/the-false-mirror.jsp>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

Já na segunda seção, amplio as teorizações de Burbules & Torres (2000) e de Sousa Santos (2012) para examinar como os processos advindos da globalização afetam o cenário educacional, principalmente no que se refere ao papel da universidade. Nesse sentido, saliento a importância do programa que investigo e de que forma a universidade tem respondido (ou não) aos seus objetivos e repensado sobre seu papel na formação dos sujeitos.

Nessa direção, considerando que o cenário globalizado tem afetado o papel assumido pela LI na atualidade, as visões acerca do ensino-aprendizagem dessa língua e a formação docente no contexto investigado, trato dessas discussões nas próximas seções. Assim sendo, na terceira seção, discuto as visões sobre ensino-aprendizagem presentes em sala de aula com base em Cope & Kalantzis (2000), Menezes de Souza (2011) e Kalantzis & Cope (2012), bem como as visões de língua como código e como discurso (JORDÃO, 2006, 2013a) inerentes presentes ao processo. Por sua vez, na quarta seção, sigo problematizando o *status* da LI no processo de ensino-aprendizagem e os sentidos que essa língua assume nas discussões no campo da LA. Ao defender a concepção de inglês como língua franca (ILF) (SOUSA SANTOS, 2002a; JENKINS, 2007; MOITA LOPES, 2008b), não desconsidero as pluralizações de inglês mundial (IM) (RAJAGOPALAN, 2009), inglês global (IG) (CRYSTAL, 2003) e inglês como língua adicional (ILA) (SCHLATTER & GARCEZ, 2009).

Certa de que este trabalho não tem o intuito de esgotar todas as definições desses termos e suas implicações, considero relevante mencioná-las para analisar como se configura o espaço do ProFIS a partir de um prisma local (CANAGARAJAH, 2004, 2006), haja vista que a agência docente também é exercida a partir de visões colocadas em circulação pelos participantes sobre língua, em específico, a LI.

Finalmente, na última seção deste capítulo, analiso como as mudanças apontadas, em particular as educacionais e a condição da LI no ProFIS, nos provocam a repensar na formação dos professores de línguas na contemporaneidade (MONTE MÓR, 2011, 2013a/b; MACIEL, 2013).

Diante do exposto, passo, então, a discorrer sobre as questões mencionadas.

1.1 Discussões sobre a educação em cenário de globalizações

Como professora e formadora de professores de LI, observo que o termo *globalização* tem sido usado de forma recorrente para justificar práticas pedagógicas que envolvem a LI e uso da tecnologia em sala de aula, com o objetivo de preparar os alunos para um mundo dito “globalizado”. Contudo, o que seria esse mundo globalizado no qual estamos inseridos e para o qual preparamos esses alunos?

Para teóricos como Rajagopalan (2003, p. 57), não há dúvidas de que vivenciamos os avanços tecnológicos, os apagamentos de fronteiras, as transformações político-econômicas, socioculturais de forma “cada vez mais interligada e imbricada”, uma vez que estamos imersos em práticas sociais (STREET, 2003) que nos desafiam a lidar intensamente com uma gama de informações acessadas pela internet e também por outros meios de comunicação, como a televisão e o cinema.

Somado a isso, é preciso ter em mente, como nos adverte Kumaravadivelu (2006, p. 131), que “a fase atual da globalização é dramaticamente diferente de seus períodos anteriores em intensidade, mas não em intenção.” Nessa afirmação, o autor, apoiado em Robertson (2003), defende que essa fase atual está relacionada à expansão norte-americana, surgida no período pós-guerra. Tal fase diferencia-se, por exemplo, da expansão marítima portuguesa e espanhola e da industrialização inglesa, momentos anteriores ao pós-guerra, representativos do colonialismo/imperialismo moderno. Porém, independente desses diferentes momentos históricos, as intenções e noções de poder, de conhecimento e de inclusão/exclusão estão presentes em todos eles.

No panorama de Kumaravadivelu (2006), a fase atual da globalização está marcada pela tecnologia da informação, em particular a internet, que não só diminui/diminuiu a distância espacial como também a temporal e física. Em outras palavras, o autor afirma como a comunicação eletrônica não só move o mundo mas como também promove novas/outras formas de acesso à informação e ao conhecimento até então nunca vistas. É relevante pontuar que promover outras formas de acesso também implica em novas/outras formas de relações sociais que nem sempre ocorrem de forma homogênea e isentas de conflitos. Logo, considero pertinente continuar com o pensamento de Sousa Santos (2006, p. 395), que discute

o fenômeno da globalização considerando as tensões e diferenças sociais, adotando o termo “globalizações”, que diz respeito aos

diferentes conjuntos de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nesses termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; há, em vez disso, globalizações; a rigor, esse termo só deveria ser usado no plural. Como conjuntos de relações sociais, globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. O discurso dominante da globalização é a história dos vencedores, contada pelos vencedores.²

Essa afirmação revela o caráter dinâmico, assimétrico, desigual e excludente das mudanças decorrentes das globalizações, que, por sua vez, são materializadas nos discursos hegemônicos, ou melhor, dos vencedores, e naqueles contra-hegemônicos/das margens, ou seja, dos vencidos/marginalizados.

São justamente esses *discursos* da globalização, os hegemônicos e contra-hegemônicos, que procuro evidenciar nesta seção, por entender que eles se fazem presentes nas esferas da vida cotidiana e, inevitavelmente, na esfera educacional, foco dessa pesquisa, como bem salienta Shields (2007). À luz da citada autora, redireciono as teorizações bakhtinianas para o campo educacional e, assim, alinho os discursos hegemônicos à noção de discurso autoritário (BAKHTIN, 1990). Esses discursos podem ser compreendidos como aqueles que evidenciam um caráter centralizador e homogeneizante. Por conseguinte, tais discursos visam à manutenção do *status quo* e à reprodução de visões e práticas totalizadoras, ao mesmo tempo que buscam impossibilitar as brechas para a negociação de sentidos:

O discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. Também não permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra, ou com seus limites, quaisquer comutações graduais ou móveis, variações livres criativas e estilizantes. Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra. Ela se incorporará indissoluvelmente à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade – com ela permanece e com ela cai. Não se pode separá-la; aprovar um, tolerar o outro, recusar totalmente o

² Tradução minha do original: “(...) *sets of social relationships which give rise to different phenomena of globalization. In these terms there is not, strictly speaking, one sole entity called globalization, instead there are globalizations; to be precise, this term should only be used in the plural. As they are sets of social relationships, globalizations involve conflicts and, therefore, winners and losers. The dominant discourse on globalization is the history of the winners, told by the winners.*”

terceiro. Por isso também a distância em relação à palavra autoritária permanece constante em toda sua extensão; é impossível aqui o jogo de distância – convergência e divergência, aproximação e distanciamento. (BAKHTIN, 1990, p. 144)

Por outro lado, relaciono os discursos contra-hegemônicos aos internamente persuasivos por serem aqueles que “não se submetem à palavra autoritária” (BAKHTIN, *loc. cit.*), permitindo, então, a interlocução, o entrelaçamento, o encadeamento de novos sentidos e a ressignificação a partir da palavra do outro. Esses discursos, “metade noss[os], metade de outrem” (*ibid.*, p. 145), são constantemente submetidos a transformações de sentido e ocorrem de forma contínua e irrepetível ao longo de nossa existência. É importante pontuar, entretanto, que não os entendo de forma dicotômica ou polarizada, mas em constante tensão.

Ao trazer a ideia das relações dialógicas, dinâmicas e tensas no que se refere aos discursos de natureza centrípeta e centrífuga, tenho como principal propósito compreender como os discursos são apropriados e ressignificados pelos sujeitos no contexto do ProFIS. Ao focalizar o exercício da agência docente, busco investigar quais visões (mais visivelmente hegemônicas ou mais preponderantemente contra-hegemônicas) podem ser percebidas em meio às vivências e relatos dos professores-participantes deste estudo e de que maneira esse processo pode afetar o contexto educacional em foco. Assim sendo, me aproximo de autores como Burbules & Torres (2000, p. 2), que analisam as mudanças advindas do cenário globalizado e como a educação “está mudando, e precisará mudar, como resposta às novas circunstâncias.”

Uma das questões levantadas por ambos os pesquisadores são os discursos hegemônicos relacionados à formação dos sujeitos. Como exemplo, os autores criticam uma formação educacional direcionada para o mercado de trabalho dentro de uma lógica neoliberal, que visa ao aumento da competitividade e da individualidade. Nessa direção, os sujeitos que atendem/se submetem a essa lógica da formação educacional para o trabalho vislumbram a possibilidade de ascensão e prestígio social, de consumo de bens e de produtos que trazem seu bem-estar, sem questionar o que há por trás desse discurso centralizador. Consequentemente, essa noção de educação está atrelada a uma formação instrumental e massificada,

desvinculada daquela voltada para a formação de sujeitos críticos e engajados socialmente.

Em meu ponto de vista, esses apontamentos sobre uma formação voltada para o mercado de trabalho são de extrema validade para a minha investigação, pois situo o ProFIS-Unicamp em um contexto acadêmico-universitário no qual esse discurso hegemônico, entre tantos outros, circula. Em particular, não foram raros os momentos nos quais tanto os alunos quanto os participantes do meu estudo reforçaram a importância do diploma de um curso universitário para ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, ter melhores condições de vida, uma vez que eles passam a ter acesso a bens materiais. Por outro ângulo, também minimiza ou invisibiliza um olhar de sujeitos que circulam nas diferentes esferas, apropriando-se dos variados discursos presentes nelas, ressignificando-os.

Em consonância com a discussão de Burbules & Torres (2000), Stromquist & Monkman (2000) também tecem críticas contundentes aos efeitos das globalizações no cenário educacional. Para as autoras, o discurso hegemônico calcado em eficiência e produtividade para o mercado de trabalho tem consequências sérias no currículo escolar, que, em vez de enfatizar o desenvolvimento do sujeito desde a infância, evidencia um currículo focado em treinamento vocacional. Como resultado, a educação perde seu caráter público para se tornar um produto comercializável, isto é, uma *commodity* gerenciada por instituições privadas.

Decorre, dessa lógica, o entendimento de ensino como mercadoria que tem como público os alunos-clientes. O “consumo” desse ensino está baseado na satisfação desses alunos-clientes, que passam a exigir seus direitos de compra e reivindicar outros aos professores prestadores-de-serviços.

Embora as teorizações de Burbules & Torres (2000) e Stromquist & Monkman (2000) tenham sido publicadas há 18 anos, suas críticas sobre os impactos da globalização no campo educacional continuam sendo retomadas e problematizadas. De forma mais específica, autores como Brydon e Tavares (2013, p. 17), analisam os discursos centralizadores da educação, apontando outros aspectos pertinentes:

A educação é importante porque a globalização envolve uma luta pelo conhecimento de questões mundiais. Essa luta reflete-se nos diferentes modos como a educação é atualmente compreendida. A educação é vista

como um mecanismo para facilitar a inclusão social e para atender às necessidades da força de trabalho. É tratada como obrigação do estado e uma área de crescimento para o setor privado. Existe uma confusão entre suas funções vocacionais e acadêmicas e há disputas com relação a qual dimensão se privilegiar.

Brydon (2013) aponta três pontos importantes sobre educação: a formação dos sujeitos (inclusão social e formação para o mercado de trabalho), sua oferta (ensino público e privado) e sua função (vocacional e acadêmica). No que diz respeito ao primeiro, a autora corrobora a crítica de Burbules & Torres (2000) e Stromquist & Monkman (2000) sobre uma formação para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que acrescenta a questão da inclusão social, caso do ProFIS-Unicamp. Entendo, nessa crítica, a inclusão social de alunos de classe menos privilegiadas assim como alunos com necessidades especiais, até então não contemplada nas discussões anteriores.

Sobre o ensino público e privado, a citação acima acentua os contextos nos quais a educação ocorre de formas distintas: na primeira, como obrigação do estado, sem o necessário investimento, ao passo que na segunda o investimento é necessário para atrair novos alunos-clientes.

Além disso, as funções vocacionais e acadêmicas são tensionadas e exigem nossa atenção. Ainda de acordo com a autora, é preciso pensar que “educação profissional e tecnológica não pode ser divorciada da análise acadêmica da história da cultura e da sociedade” (BRYDON, 2013, p. 17). Em outras palavras, a função vocacional não pode ser vista separadamente de uma formação acadêmica, como sendo funções opostas, mas como complementares.

Esse olhar apurado da pesquisadora em questão contribui de forma significativa por acentuar os discursos aparentemente dicotômicos sobre a educação (inclusão social e formação para o mercado de trabalho, ensino público e privado, vocacional e acadêmica) que circulam na atualidade e que se tensionam em uma relação dinâmica e assimétrica, conforme pontuei anteriormente.

Ademais, ao analisar esses discursos hegemônicos e contra-hegemônicos apontados pelos teóricos citados nesta seção, entendo que não estamos somente formando alunos para atuar nesse cenário complexo, conforme questionei no início da seção, mas estamos lidando com alunos que **vivenciam** as mudanças desse cenário, em específico o perfil dos alunos do ProFIS, que circulam por entre os

discursos da educação mencionados por Brydon e Tavares (2013), apropriando e reapropriando-se deles. Como exemplos dos discursos hegemônicos, cito o fato dos alunos serem avaliados pelo conhecimento que não têm, ao invés do conhecimento que já têm. Sendo assim, sentem-se inferiorizados e incapazes de perceberem a aprendizagem como construção. Assim, incomoda-me, enquanto professora, a visão educacional que não leva em consideração os conflitos sobre a construção de conhecimento e tensões sócio-educacionais dessa vivência como sendo necessários tanto para a formação discente quanto docente. Por outro lado, presenciei discursos contra-hegemônicos por parte dos membros do CAEFIS que colocavam em xeque a relevância da universidade na formação dos sujeitos e se o ProFIS estava, de fato, promovendo a acessibilidade de alunos da escola pública ao abrir somente 120 vagas todos os anos.

Com base na discussão sobre a educação em cenário de globalizações (SOUSA SANTOS, 2003), sigo tecendo minhas considerações sobre o contexto local do ProFIS-Unicamp.

1.2 O contexto do ProFIS-Unicamp em meio aos processos de globalizações

Para apresentar e discutir o meu contexto de investigação, recorro, mais uma vez, ao pensamento de Sousa Santos (2012). Em artigo que trata da condição das universidades na contemporaneidade, o teórico advoga pelo ideal humanista inerente a elas. Sob seu ponto de vista, o ensino superior encontra-se em uma encruzilhada: sendo parte integrante de um projeto moderno de nação que tinha como propósito formar o pensamento da elite e reproduzir uma ideologia de nação, será que ele ainda pode se manter como um centro hegemônico, disseminador do conhecimento, reciclador de velhas tradições e produtor de sujeitos conformados/conformistas ou deve reinventar-se como um espaço voltado para o não conformismo e para a não centralização do conhecimento?

Da primeira condição, parte-se da constatação da universidade como um projeto iluminista pautado pela razão, pela hierarquia e pelo progresso da nação. Consequentemente, também é responsável pela formação intelectual de sujeitos marcados pela completude e pelo pensamento racional que guia a vida em sociedade. Todavia, em tempos em que a produção do conhecimento está, nas palavras Sousa

Santos (idem), cada vez mais difusa e veloz em diferentes espaços que não somente o universitário, é preciso repensar sobre qual a especificidade desse espaço.

Por outro lado, a segunda condição nos permite pensar como a própria universidade tem respondido ou não aos seus objetivos e tem refletido sobre seu papel na formação dos sujeitos. A relação entre a tradição (o papel hegemônico universitário) e o presente e o futuro (os desafios das globalizações impostos à educação superior) encontra-se imbricada. Em outras palavras, a universidade é o espaço no qual circulam tanto os discursos hegemônicos quanto os não hegemônicos, que colocam em xeque as formas como o conhecimento é produzido, por quem e para quê – questão de fundamental importância para que formemos sujeitos mais críticos e engajados com a vida em sociedade.

É, portanto, sensível a essa última condição que compreendo o espaço do ProFIS. Ao promover anualmente o acesso de 120 alunos egressos do ensino médio da rede pública de Campinas, que, selecionados pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm acesso garantido a mais de 60 cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), a Unicamp apresenta uma outra possibilidade de entrada e permanência na educação superior brasileira (ANDRADE, 2012; ANDRADE *et al.*, 2012; KNOBEL, 2013) em paralelo a um sistema de afunilamento competitivo e excludente como o seu próprio vestibular.

Cabe pontuar que a competitividade e exclusão também se fazem presente no processo de seleção do ProFIS tendo em conta o número restrito de vagas e a nota do ENEM como critério de seleção.

Para Andrade *et al.* (2012, p. 699), pesquisadores do programa em questão, o vestibular é tido como um “sistema engessado no que se refere a alternativas para que os alunos desenvolvam diferentes caminhos no ensino superior.” Considerando o ProFIS como uma alternativa de ingresso na universidade, compreendo que a ideia de ofertar um curso com currículo multi/interdisciplinar (duração de dois anos) que promove o aprofundamento dos conteúdos do ensino médio ao mesmo tempo que prepara os alunos para as futuras disciplinas do curso de graduação é uma forma da universidade oportunizar a inclusão de alunos que, historicamente, atingiam somente por volta de 30% do total de inscrições e matrículas da rede pública de Campinas.

Para pesquisadores e responsáveis pela implantação do programa, como Andrade *et al.* (2012) e Knobel (2013, 2014), um dos aspectos mais importantes é o

seu caráter de formação geral interdisciplinar que objetiva formar “(...) jovens egressos do ensino médio de escolas públicas para que tenham cultura ampla, visão crítica, espírito científico, pensamento flexível e [que] estejam preparados para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho” (ANDRADE *et al.*, 2012, p. 704).

É evidente, então, que o programa não privilegia unicamente a formação para o mercado de trabalho em detrimento dos demais aspectos, como sustentam Andrade *et al.* (*loc. cit.*):

A excelência técnica é, sem dúvida, o atributo mais importante dos graduados mas eles também precisam ser capazes de trabalhar em equipe e ter habilidades de comunicação, de raciocínio lógico, de realizar análises contextuais levando em considerações sociais e globais e de compreender estratégias de projeto e análise de dados. Negligenciar a formação nessas áreas privilegiando disciplinas técnicas e excluindo disciplinas das áreas das humanidades, economia, ciências políticas, comunicação e expressão e disciplinas técnicas interdisciplinares não contribui para a formação de profissionais capazes de se comunicar com o público, de se engajar no mercado global e de continuar sempre aprendendo.

Se para Burbules & Torres (2000) a formação exclusivamente técnica era preocupante por reforçar uma formação limitada às exigências do mercado de trabalho, considero que o ProFIS seja um espaço no qual as capacidades e as habilidades citadas por Andrade *et al.* (2012), bem como os discursos e práticas educacionais, possam ocorrer a partir de uma perspectiva problematizadora na qual os alunos provenientes do ensino público, assim como os professores, PED e PAD, tenham condições de perceber o quê, para quê e como pensam.

Julgo pertinente trazer à tona a noção de *cidadania* nesse espaço uma vez que estou discutindo a formação de sujeitos em meio aos processos de globalizações. Entendo que o exercício de cidadania vai além da consciência dos direitos e deveres de cada um. Reconheço, ao lado de Rocha & Maciel (2013, p. 18), que no campo educacional e linguístico torna-se essencial considerar uma educação cidadã e democrática, “vinculada à problematização das próprias ideias de democracia e cidadania em meio aos processos de globalização contemporâneos”. Isso significa que é preciso questionar constantemente visões centralizadoras para que outras/novas visões das margens possam emergir e coexistir, não sem conflito, nas salas de aula.

Nesse sentido, considero válido mencionar os discursos contra-hegemônicos que evidenciam uma visão local, como por exemplo, a concepção de LI como objeto de ensino e objeto de aprendizagem na formação dos alunos desse contexto específico. Conforme exponho nos capítulos de análise, não desconsidero a LI como sendo importante na formação discente, tanto no ensino superior quanto no mercado de trabalho. No entanto, cabe pensar também na importância da LI na formação cidadã, orientada para uma posição mais agentiva de engajamento social, como postulam Cope & Kalantzis (2000), rompendo, assim, com uma visão autoritária de que a LI somente abre portas para o mercado de trabalho (RAJAGOPALAN, 2000).

De forma complementar, Fabrício (2006, p. 52) nos orienta a “considerar a possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização das experiências não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados.” É, portanto, a partir dessas noções acima mencionadas e na condição de pesquisadora e bolsista PED que vivencio nesse programa, que procurei definir o espaço do ProFIS em meio ao cenário de globalizações.

Assim, a partir desse contexto, torna-se imprescindível abordar as visões sobre ensino-aprendizagem em circulação nesses cenários globalizados, tema que passo a discorrer na próxima seção.

1.3 Visões sobre ensino-aprendizagem e de língua em suas relações com o ProFIS

Segundo Weininger (2006, p. 42), uma das marcas dos processos de globalização na sociedade diz respeito ao desenvolvimento de competências específicas em línguas estrangeiras, particularmente na área de relações internacionais. Logo, a demanda pelo conhecimento dessas línguas ocasiona o desenvolvimento de pesquisas relativas aos métodos e abordagens que garantam “uma melhor aprendizagem”. Vale ressaltar que não desmereço a validade dessas pesquisas, no entanto, a ideia do que seria uma melhor aprendizagem é um tanto subjetiva, pois está relacionada ao conceito de sociedade, de sujeito e de educação.

Desse modo, olhar para o contexto do ProFIS, em particular as aulas de LI, implica também olhar para as visões de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, as visões de língua implícitas, pois fazem parte da minha primeira pergunta de pesquisa.

Para analisá-las, parto, inicialmente, das teorizações de Menezes de Souza (2011), cujo olhar apurado sobre mudanças advindas das globalizações, como quer Sousa Santos (2006), e seus impactos em sala de aula me fazem questionar sobre o meu papel docente na atualidade. Ao afirmar que o mundo atual “nos obriga a atuar de maneira diferente na nossa sala de aula”, o teórico defende a necessidade de uma responsabilidade profissional frente às mudanças ocorridas no século XXI. Em suas palavras:

Qual é a nossa responsabilidade enquanto educadores? Nós precisamos abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar, perante uma forma diferente de se relacionar. (...) Surgem novas formas de relacionamento, como Facebook, Orkut, MSN... São novas formas de comunicação, de novos textos. Precisamos abrir os olhos para isso que nos traz novas formas de aprender, ensinar e formular, comunicar, registrar conhecimentos e saberes. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 283-284)

Sua reflexão nos alerta sobre o descompasso entre o mundo da sala de aula e o mundo fora dela. Se fora dela nossos alunos estão envolvidos em tantas práticas sociais, principalmente no mundo das redes sociais que envolvem novas interações e formas de comunicação, precisamos olhar para o que estamos fazendo em sala de aula, um espaço ainda organizado de forma tradicional, como nos lembra Nóvoa (2014). Assim, coloco-me a pensar sobre o que significa ensinar e aprender em meio a essas transformações, bem como a noção de quem aprende e quem ensina. Isso denota um novo posicionamento por parte de alunos e professores que já não estão mais em seus papéis tradicionais. Melhor dizendo, alunos não estão somente em sala de aula para aprender o que o professor tem a ensinar com base em métodos e técnicas que não levam em conta que acontece fora da escola – é necessário também que professores aprendam com seus alunos, como reforça o autor mais adiante.

Considerar que há um conhecimento fora da escola a ser construído por alunos, bem como um conhecimento a ser construído dentro da escola por professores e alunos, desestabiliza a visão hegemônica da escola como espaço centralizador do saber e a própria função da escola como reprodutora de conhecimentos já estabelecidos.

Esse questionamento sobre a função educacional no cenário de globalizações vem sendo foco de estudos de Cope & Kalantzis (2000) e Kalantzis & Cope (2012), os quais percebem a escola como espaço de circulação de discursos

(sobre ser professor, ser aluno, sobre ser determinado tipo de aluno etc.). Embora abordem a LI como língua materna, me aproprio de suas discussões considerando essa língua no contexto brasileiro.

Kalantzis & Cope (2012), em *New Learning – elements of a science of education* (2008), analisam três abordagens presentes no ambiente escolar: a *mimese*, a *síntese* e a *reflexividade* (*new learning*), a serem explicitados a seguir. É válido mencionar que as entendo como formas de construção de conhecimento presentes ao longo da história e ainda presentes em práticas educativas na contemporaneidade.

De uma forma geral, a *mimese* está relacionada ao ato de imitar e copiar. Para os autores, ela representa o conhecimento transmitido e reproduzido não só pelo professor, mas também pelo aluno. Dessa forma, o ensino se dá pela reprodução de conhecimento e a aprendizagem se faz pela repetição e memorização do mesmo. Nessa relação, o professor assume um papel autoritário e detentor do conhecimento, ao passo que o aluno assume um papel passivo.

A referência de ensino-aprendizagem, nessa abordagem, está pautada pelo livro didático (LD), o qual traz o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, por vezes, retratando uma realidade diferente da dos discentes e docentes. Nessa divergência de realidades, já sinalizada por Menezes de Souza (2011), alunos não se sentem contemplados e, conseqüentemente, desinteressam-se pelo que está sendo trabalhado em sala.

Em se tratando da LI, a *mimese* está presente em métodos como o audiolingual e a gramática e tradução (LEFFA, 1988; ELLIS, 2006), nos quais o foco é o domínio das estruturas linguísticas. Por conseguinte, o professor é quem está sempre pronto a responder às dúvidas gramaticais dos alunos e esses, por sua vez, devem fazer exercícios de tradução e aplicação de regras como garantia do aprendizado. Nesse cenário, pouca ênfase é dada à fluência dessa língua, muito menos à formação cidadã dos alunos.

Nessa linha de pensamento, há a noção de que o conhecimento das regras gramaticais garante o aprendizado do aluno e o ensino se dá por completo ao dominar essas regras. Assim, essa perspectiva de língua insere-se em um viés estruturalista que, de acordo com Jordão (2006, p. 27), concebe língua como código, “como um intermediário entre o sujeito e o mundo; a língua daria acesso ao mundo, permitiria que agíssemos nele”.

Sendo mediadora da relação entre sujeito e mundo, a língua é o acesso a uma única realidade possível, portanto, aqueles com “acesso à realidade, [são] também donos da verdade” (*ibid.*, p. 28). Possuir esse conhecimento implica também, a meu ver, reproduzir os discursos hegemônicos que tendem a centralizar o papel do professor como detentor do conhecimento e o aluno como receptor do mesmo.

Outro ponto a ser ressaltado nessa perspectiva mimética em LI refere-se ao falante-nativo como ideal a ser atingido. A glorificação desse falante como modelo de proficiência linguística (MOITA LOPES, 1996; RAJAGOPLAN, 1997, 2003; EL KADRI, 2010) pautou muitas das premissas de métodos e abordagens, segundo crítica de Leffa (1998), e ainda continua a impactar a formação docente, principalmente em cursos de Licenciatura em Letras (MOITA LOPES, 1998; CELANI, 2001). Por conseguinte, professores em formação inicial ou em formação continuada sentem-se incompetentes por não terem uma fluência compatível com a de um suposto falante-nativo.

De forma complementar, Celani (2009b, p. 10) aponta que o não domínio do conhecimento linguístico foi, por muito tempo, visto como “deficiência na formação”. Nessa crítica, o desconhecimento das regras gramaticais e de vocabulário era sinônimo de incapacidade e incompetência docente, pois partia do equívoco que “conhecer [a LI] significa também saber usar”. Assim, cabe problematizar que o conhecimento dos aspectos linguísticos da LI não assegura a competência docente, pois há outras questões que envolvem a prática docente, como o aspecto didático-metodológico, o currículo adotado, o envolvimento do professor com sua formação e sua prática docente etc.

Seguindo o pensamento dos autores, na síntese, o papel do aluno muda de um sujeito passivo para um sujeito que passa a (re)construir o conhecimento. Existe a valorização da experiência e a centralização discente que, por sua vez, não envolve, necessariamente, um novo conhecimento. A pesquisa de São Pedro (2016, p. 35), por exemplo, enfatiza que, em uma abordagem mais sintética, “o aluno demonstra que aprendeu algo ao seguir corretamente a prescrição de uma metodologia científica ou ao aplicar a teoria matemática, ao aplicar a regra gramatical, no caso da língua.”

Nessa crítica, o professor ainda ocupa um lugar centralizador ao corrigir as tarefas dos alunos, ao orientar atividades de seguir o modelo e que exigem uma única resposta correta. Desse modo, na síntese ainda persiste a ideia de professor como

detentor do conhecimento que decide o quê e como realizar as atividades propostas, sem abrir espaço para outras possibilidades de produção discente.

Nesse contexto, no que diz respeito ao trabalho com a LI, ainda persiste a noção de língua como código (JORDÃO, 2006). A ênfase em uma visão mais mecanicista de aprendizagem e mais conservadora diante da linguagem são ainda mantidas mesmo em abordagens que se dizem mais comunicativas, como bem explica São Pedro (2016).

Cabe pontuar que não desvalorizo a contribuição da abordagem comunicativa para o ensino de LEs pois, juntamente com a visão mimética e sintética, fizeram parte de minha experiência como aluna e, posteriormente, como professora de LI. Compreendo que a memorização de listas de vocabulário descontextualizadas, a repetição de diálogos produzidos artificialmente, a realização de exercícios de completar frases fora da minha realidade não podem ser excluídas do meu repertório de aprendizagem. Por outro lado, como professora de LI, foram poucas as vezes em que questioneei a validade dessas atividades realizadas em sala de aula por acreditar que meu lugar era o de passar um conhecimento linguístico que os alunos deveriam ter.

Essa premissa de uma aprendizagem como recepção e reprodução de conhecimento linguístico é muito diferente de uma *visão de aprendizagem como produção de sentidos e conhecimentos*. Para Kalantzis & Cope (2012), as práticas de linguagem e de aprendizagem estão relacionadas ao que denominam de *reflexividade (new learning)*, ou seja, desafiar os alunos a desenvolver outras estratégias e outros modos de des/reconstruir sentido e conhecimento por meio de uma ampla gama de recursos semióticos disponíveis, entre os quais encontram-se os meios digitais. Significa também contestar uma perspectiva transmissiva e centralizadora para reconhecer que o conhecimento pode ser construído colaborativamente, sem hierarquias rígidas. Nessa perspectiva, esse processo de aprendizagem, de natureza complexa, não pode ser visto a partir de visões dualistas ou compartimentadas. Dessa forma, precisamos colocar em xeque quais conhecimentos estão sendo levados em conta e quais estão sendo silenciados.

Essa compreensão dos alunos como produtores de conhecimentos está também atrelada às discussões do cognitivismo social (SÃO PEDRO, 2016) e leva em consideração as experiências individuais e a valorização de seu repertório, sem desconsiderar as diferenças em sala de aula. Aqui, eles são convidados a refletir

criticamente sobre o seu aprendizado a partir do engajamento com seu(s) contexto(s) vivências e repertórios. Concomitantemente, a ideia de professor também muda, passando de sujeito centralizador do conhecimento para um sujeito mediador de uma aprendizagem que já não está mais restrita ao ambiente físico da escola.

Ainda nessa direção, cabe pensar na mudança de concepção de língua que pode atrelar-se a essa perspectiva de nova aprendizagem (KALANTZIS & COPE 2012). Se antes a língua era concebida como código, nessa ótica o conhecimento como construção está atrelado a uma visão de língua como discurso, dentro de um viés pós-estruturalista, conforme pontua Jordão (2006, p. 30):

(...) a língua não é percebida como um código a ser decifrado, um emaranhado de pistas que devemos investigar. Ao invés de mediar nossas relações com o mundo, num mundo supostamente transparente e neutro, a língua *constitui* nosso mundo, e não apenas o nomeia. Ela constrói discursos, produz efeitos de sentido indissociáveis dos contextos em que se constituem (BAKHTIN, 1988). Conceber língua como discurso é perceber a língua como ideológica, perpassada como relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis.

Ecoando Bakhtin, a autora reforça a noção de língua como ideológica, portanto, não neutra. Sendo assim, nossas produções de sentidos, nossos posicionamentos e nossas visões de mundo são sempre localizadas, considerando a natureza histórico-social dos sujeitos. Aqui é importante enfatizar a construção de várias realidades e não somente uma a ser acessada por meio da língua. Além disso, conceber língua como discurso não descarta o uso das estruturas linguísticas

Caminhando nessa direção, Jordão (2013a, p. 42) pondera que, na LA, a ideia da língua em uso, termo adotado na abordagem comunicativa, precisa ser relativizada quando se trata de língua como discurso. Esse uso envolve não só os contextos comunicativos como mencionei antes, mas, principalmente, “as condições para a *atribuição e construção dos sentidos* que se confere a um texto ou a uma unidade de sentido.” Por isso, os contextos sociocultural, político e econômico passam a ser essenciais para se compreender as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos. Ao salientar essas duas perspectivas, a língua como discurso e a língua

como código, a pesquisadora evidencia a importância de que, como educadores, elas podem direcionar nossas atitudes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que já entramos em sala de aula com nossas visões preconcebidas. São justamente essas visões de ensino-aprendizagem e de língua que procuro articular nos capítulos de análise a seguir.

Essa ótica discursiva de linguagem (JORDÃO, 2006, 2013a) tem duas implicações a serem pontuadas: uma é a não reiteração do discurso hegemônico da LI, que preconiza a inclusão do aluno no mercado de trabalho. Esse discurso, refutado veementemente por teóricos como Rajagopalan (2003, p. 65), é essencial aqui por mostrar que o conhecimento da LI não é garantia de emprego. Há, segundo nos lembra o autor, o mito do prestígio social e cultural de quem *domina* uma LE e, portanto, tem “acesso a um mundo melhor”. Mantenho o uso do termo *dominar*, tal qual é usado no original, para ressaltar uma relação na qual o sujeito se apropria dessa língua sem permitir que seja subjugado por ela.

A segunda é, ao relacionar a reflexividade (KALANTZIS & COPE, 2012) com a noção de língua como discurso (JORDÃO, 2006, 2013a), enfatizo os sujeitos como construtores de sentidos que negociam outros sentidos na relação com o mundo, transformando-o. Nesse viés, vale ressaltar que, tanto Kalantzis & Cope (idem) quanto Jordão (idem), adotam o termo *agência* para se referir aos processos de construções de sentidos.

É justamente essa noção de agência que busco trazer para o contexto da presente pesquisa, uma vez que compreendo os sujeitos participantes como construtores de sentidos, situados no cenário de globalizações (SOUSA SANTOS, 2006). Além disso, também é do meu interesse, conforme minha primeira pergunta norteadora, analisar quais são as visões de ensino-aprendizagem presentes no ProFIS e, a partir do enfoque enunciativo, como o adotado neste trabalho, um olhar pautado pela complexidade e reflexividade frente à agência poderá contribuir para minhas reflexões.

Para resumir as ideias discutidas na presente seção, apresento o Quadro 1 a seguir com as visões de ensino-aprendizagem que englobam as noções de aluno, de professor e de língua que serão de extrema validade na análise apresentada no Capítulo 4. Não pretendo, com esse quadro, segmentar as ideias, dando a impressão de que as visões são estanques. O objetivo central é buscar resumir e identificar os

pontos principais de perspectivas que devem ser vistas em sua complexa e dialética relação.

Quadro 1 – Visões de ensino-aprendizagem segundo Kalantzis & Cope (2012)

Mimese	Síntese	Reflexividade
aluno passivo	aluno como construtor de conhecimento	aluno como construtor de sentidos, pela colaboração
professor como detentor do conhecimento	professor como detentor do conhecimento	professor como mediador do conhecimento, situado na coletividade
Língua como código	Língua como código	Língua como discurso

Após discorrer sobre a educação em cenário de globalizações e as visões sobre ensino-aprendizagem, bem como os conceitos de língua relacionados a essas visões, passo a debater sobre o status da LI na sociedade atual.

1.4 O *status* da LI no processo de globalizações e suas implicações para o ProFIS

A partir das discussões de língua como código e como discurso (JORDÃO, 2006, 2013a), é do meu interesse observar a condição da LI em meu contexto, principalmente por essa veicular relações de poder.

A LI, segundo nos lembra Kumaravadivelu (2006, p. 146), não passaria incólume aos processos e discursos das globalizações, haja vista a abrangência das transformações atreladas a elas. Nessa linha de pensamento, pesquisadores como Stromquist & Monkman (2000), Crystal (2003), Rajagopalan (2003) e Siqueira (2011) não têm dúvidas ao afirmar que a LI é a língua da globalização.

Sendo a língua da globalização, torna-se essencial considerar que a noção dicotômica de língua estrangeira (LE) e segunda língua (SL) (ELLIS, 1997), que predominou e continua a se fazer presente nas discussões da LA, parece não dar conta das complexas relações (de poder) entre os sujeitos que se apropriam e

ressignificam a LI para constuir sentidos. A definição de LE em relação ao seu contexto de aquisição, isto é, em oposição à língua materna de determinado país me parece insuficiente para discutir o que está imbricado a seu uso e à sua circulação. Ademais, partilho da crítica de Jordão (2014) de que nessa concepção são os falantes não nativos que têm que aprender a língua do outro – o falante nativo idealizado –, como se essa relação não acontecesse entre falantes não nativos.

Ao mesmo tempo, a denominação SL na qual a LI é a língua oficial de um país e língua-alvo a ser aprendida também me parece superficial por evidenciar ainda o papel do falante nativo (FN), como sugere Ellis (2006), e desconsiderar o papel da língua materna.

Retomo aqui o pensamento de Sousa Santos (1997, 2006) porque discuto, neste estudo, a LI em termos de língua franca. Seu argumento parte do fato de que “toda globalização pressupõe a localização” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 108): a LI é um exemplo de *localismo globalizado*, ou melhor, uma globalização vinda de cima (do poderio britânico e norte-americano) para baixo (países colonizados/periféricos), em uma condição sem precedentes, indo além das fronteiras geográficas (CRYSTAL, 2003).

Jenkins (2007), por sua vez, define ILF como a língua usada por pessoas que vêm de diferentes contextos nos quais a LI não é tida como primeira língua. Sua discussão me agrada, em particular, por conferir um outro *status* aos aprendizes de LI: são sujeitos que negociam sentidos por meio da língua. Sendo assim, a dicotomia entre falantes nativos (N) e falantes não-nativos (FNN) é enfraquecida por desconstruir a noção de um falante ideal a ser construído.

No contexto brasileiro, ILF também é parte da discussão de Moita Lopes (2008b, p. 312), que aponta seu caráter híbrido. Em sua acepção, a LI tem uma condição heterogênea que “hibridiza outras (e continua se hibridizando)”, surgindo dos apagamentos de fronteiras entre povos de diferentes países, das interações mútuas entre falantes de diversas línguas situados no círculo em expansão de Kachru (1985), que não têm, obrigatoriamente, a LI como língua materna, entre os quais está o Brasil.

A ênfase do ILF em da LI localizados nesse círculo de expansão torna-se interessante para o meu estudo, pois tenho como foco alunos provenientes das escolas públicas da cidade de Campinas, falantes do português brasileiro e com diferentes níveis de conhecimentos sobre a língua estudada. Desse modo, a não

insistência do modelo de falante nativo me conforta, em particular, por tirar o peso da autoridade de um sujeito idealizado presente em visões de ensino-aprendizagem trazidas pelos alunos e por professores. Esse peso da idealização traz, ao mesmo tempo, uma frustração com relação ao próprio aprendizado. Autores como Rajagopalan (2003, p. 67) apontam que a superioridade desse suposto falante nativo traz o sentimento de que “nenhum falante não-nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma”.

Jordão (2014, p. 20) cita que, na ausência de um modelo ideal, “estaríamos libertos e *autorizados* a utilizar nossas próprias idiossincrasias”, fortalecendo uma produção local, sem nos preocuparmos com uma pronúncia perfeita ou uma frase gramaticalmente perfeita. Em outras palavras, é uma forma de descentralizar o conhecimento dos falantes pertencentes ao círculo interno de Kachru (1985) e de colocá-los junto aos aprendizes de LI no mesmo patamar, como criadores de normas, embora essa tensão não possa ser apagada por completo.

Outras terminologias da LI como IM (RAJAGOPALAN, 2009), IG (CRYSTAL, 2003) e ILA (SCHLATTER & GARCEZ, 2009) têm surgido nos debates da área da LA, embasadas por diferentes debates que questionam sua função, sua ocorrência e sua circulação. Entretanto, por questões de delimitação teórica, prefiro ater-me ao conceito de ILF sem desvalorizar os termos pluralizados relacionados à LI.

Há, entretanto, que se considerar o papel importante da LI na sociedade globalizada e na formação dos sujeitos que nela se inserem, como nos orienta Maciel (2013a). Em artigo que discute a globalização no contexto brasileiro sobre o ensino de LI, o pesquisador advoga em prol de perspectivas locais, em contextos situados, sem detrimento das globais, haja vista que se encontram justapostos. Em sua lógica, é preciso pesquisar de que forma as práticas situadas de professores, entendidas como conhecimento local, dialogam e podem vir a ser reconstruídas a partir do conhecimento dos documentos oficiais. Tais documentos, por sua vez, podem trazer outras formas mais significativas e colaborativas na área de formação docente.

Aliás, é oportuno também apontar como as pesquisas realizadas no âmbito do ProFIS-Unicamp, isto é, perspectivas locais, abordam a concepção de LI nesse espaço. Kawachi (2015), por exemplo, propõe um viés discursivo (GEE, 1999, 2011; FAIRCLOUGH, 2010) para investigar as visões de língua, de cultura e de mundo presentes nos discursos discentes do ProFIS.

Em pesquisa realizada junto aos alunos da disciplina LA 092 (Língua Inglesa II), o autor discorre em favor da interculturalidade (MAHER, 2007) e sua relação estreita com a visão crítica discente. Orientado pelas premissas freireanas que promovem o questionamento constante de nossas visões de mundo, esse estudo mostra possibilidades de um trabalho voltado para uma formação democrática e cidadã (ROCHA, 2013), promovendo um enfoque contrário à leitura instrumental igualmente criticada por Celani *et al.* (1998) e Ramos (2005).

Vale lembrar, todavia, que a prática de leitura na disciplina de LI não é desprezada, muito pelo contrário, está articulada com outras práticas igualmente importantes, como a compreensão oral e escrita e a produção escrita. É importante dizer que, em uma perspectiva mais complexa de linguagem e de aprendizagem, como a que aqui defendo, essas práticas mostram-se imbricadas, sendo sua divisão por habilidades, uma forma de marcar o que possivelmente se sobrepõe como objeto de ensino, em meio às práticas híbridas de linguagem que vivenciamos hoje de modo mais visível.

Em consonância com a pesquisa de Kawachi (2015), a dissertação de Machado (2016) defende que o ensino de LI deve ir além do trabalho com uma única habilidade ou com as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita). Assim, ao valorizar os letramentos (acadêmicos, digitais e autorais) e os projetos colaborativos nas aulas práticas, o estudo em questão distancia-se da noção de IFE e passa a sustentar a noção de língua inglesa para fins acadêmicos (IFA ou *English for Academic Purposes* (EAP), em inglês). Apoiada em Benesch (2011), Machado (2016) propõe uma LI transformadora, pautada pela pedagogia crítica que preconiza um trabalho questionador de posicionamentos no que diz respeito à produção de conhecimento.

Os estudos de Kawachi (2015) e Machado (2016) são extremamente válidos por dois motivos: o primeiro, por mostrar outras possibilidades de práticas educativas mais significativas em LI, por meio da problematização de representações culturais e dos questionamentos sobre cultura; já o segundo é a ampliação de uma abordagem instrumental de línguas (CELANI *et al.*, 1988; RAMOS, 2005) para uma compreensão do *status* da LI a partir de uma perspectiva local.

Nesses dois olhares locais sobre o programa pesquisado, é salutar ainda considerar, tal qual sugere Siqueira (2011), a pertinência de pensarmos a LI como objeto de ensino e de aprendizagem desvinculado de um único país ou nação, tendo

em vista que atualmente há falantes de diferentes línguas maternas que escolhem a LI como língua de comunicação (SEIDLHOFER, 2005; JENKINS, 2007; GIMENEZ *et al.*, 2015). Nessas interações entre falantes do mundo todo, mudanças em nível sintático e fonológico acontecem constantemente e novos sentidos são negociados, desestabilizando regras e criando novas formas de comunicação que passam a fazer parte do repertório dos falantes, como apontam as pesquisas de Seidlhofer (2005) e Jenkins (2007).

Posiciono-me, portanto, a favor de uma visão de ILF (JENKINS, 2007; MOITA LOPES, 2008b; JORDÃO, 2014; GIMENEZ *et al.*, 2015) em um contexto situado como o ProFIS por promover o questionamento sobre a LI ensinada e aprendida e, por meio dela e nela, a discussão sobre as diferenças sociais.

Essa visão de ILF se sobressai nos dados gerados, sobretudo nos momentos em que me questiono qual inglês estamos ensinando e qual inglês os alunos queriam aprender, haja vista que as aulas de LI no Programa não se resumiam a aulas de estratégia de leitura ou somente de produção escrita para posterior avaliação. Esse questionamento também é compartilhado por outros participantes, como a professora-responsável, a qual aponta o caráter crítico desse ensino. Todavia, tal criticidade nem sempre tem espaço em abordagens instrumentais uma vez que essas últimas estão pautadas por uma visão de língua como código (JORDÃO, 2006).

Perante o exposto, cabe mencionar que, embora defenda a concepção de ILF no cenário socioeducacional investigado, com base em autores como Seidlhofer (2005), Jenkins (2007) e Jordão (2014), admito que as noções sobre LE, SL, IFE e IFA presentes nesta seção não são autossuficientes, muito menos consensuais entre os pesquisadores da área – elas refletem, segundo Jordão (2014, p. 35), a visão de que as línguas “são, no fundo, sempre *muitas* línguas, e o inglês não é exceção”.

Uma vez exposto o *status* da LI no processo de globalizações e suas implicações no ProFIS, prossigo, então, com a discussão sobre formação docente em LI.

1.5 (Trans)formação docente: práticas (des)formatadas

Até o momento, tive como foco das discussões tecidas as noções de ensino-aprendizagem em LI e de língua, posto que estão relacionadas com o exercício

de agência docente. Todavia, a ideia de formação docente motra-se igualmente relevante devido às posições assumidas pelos sujeitos-participantes no contexto da investigação. Ainda, esse tema emerge na análise dos dados, associada às ideias de ensino-aprendizagem e educação na atualidade. Sendo assim, procuro aqui apresentar reflexões sobre a formação docente em LI, pautada pelas discussões sobre a educação no cenário globalizado e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, com base no questionamento de Maciel (2013b, p. 95): “que perspectiva teórica sobre a globalização poderia fazer sentido para a formação de professores no contexto brasileiro?”

Sem a pretensão de dar conta de todas as teorizações sobre a formação docente em LI na área da LA nos últimos anos, procuro, em conformidade com a epígrafe de Octávio Paz que inicia a presente pesquisa, construir sentidos com base em dois eixos de discussão: uma *formação formatada* e uma *formação desformatada*. Sobre a primeira, discorro sobre questões relativas a uma formação voltada para um profissional reprodutor de abordagens, métodos e técnicas, tal qual criticam Kalantzis & Cope (2012). Esse profissional é geralmente orientado pelo positivismo e resistente às mudanças. Por outro lado, ao considerar uma formação desformatada, toco em pontos importantes que levam em consideração uma perspectiva local (MACIEL, 2013a; MONTE MÓR, 2013a/b), crítica e reflexiva (FIGUEIREDO, 2013; KAWACHI, 2015) e o papel do professor-pesquisador (CANAGARAJAH, 1999, 2004) como uma forma de exercer essa criticidade e reflexividade. Passo, então, a argumentar que esses dois eixos propostos não se encontram em posições antagônicas ou excludentes, mas que convivem nos mesmos espaços, complementando-se, não sem tensões.

Ainda que autores como Oliveira (2013, p. 45) critiquem o termo *formação* por estar relacionado à ideia de “dar forma a, moldar” e argumentem a favor de *educação* por estar “diretamente relacionado ao valor que a sociedade dá [ao] profissional”, entendo que moldar professores não esteja totalmente desvinculado de uma formação docente formatada.

Junto a Jordão (2013b, p. 78), partilho da ideia de que “o arcabouço teórico favorecido pelo formador pode se tornar um ‘calabouço’”, por nos restringir ao conhecimento “acumulado e legitimado, valorizado academicamente [em que] tem sempre um elemento etnocêntrico que nos impede de aceitarmos ‘qualquer coisa’.”

Sendo assim, são esses conhecimentos que, por vezes, nos aprisionam a ponto de não percebemos outras possíveis interpretações de mundo.

A meu ver, esse saber legitimado é o equivalente ao discurso hegemônico. Como exemplo, cito a formação voltada para aquilo que Bonini (2013) denomina de *positivismo linguístico* presente na formação dos professores de LI. Para esse autor, a ideia de que o domínio de todas as regras gramaticais e do vocabulário por parte do professor seja determinante para o aprendizado discente é um tanto restritiva, pois é importante ressaltar que há muitas outras questões que também envolvem o ensino-aprendizagem, como as diferenças individuais e sociais e os contextos de atuação.

Ainda nessa direção, autores como Boa Sorte (2014) complementam a discussão sobre o domínio linguístico na formação docente em LI. Em tese de doutorado sobre esse aspecto em cursos de Letras, o pesquisador destaca que, se “formandos se enxergarem apenas como usuários da língua, são professores que cumprem, e não muito bem, uma burocracia educacional” (BOA SORTE, 2014, p. 29). A partir dessa afirmação, pode-se inferir uma formação deficiente direcionada à obtenção do diploma.

Outro ponto a ser levantado na formação formatada que aqui proponho é a ênfase dos métodos, técnicas e abordagens. Autores como Figueiredo (2013) sustentam que os cursos de licenciatura não devem se resumir a isso, tendo em vista que nossos contextos escolares nos exigem um saber e uma prática que, por vezes, não são contemplados em manuais e textos acadêmicos. Como exemplo, cito as diferenças raciais, as questões de inclusão/exclusão sociais que estão presentes na rotina dos professores mas ausentes nas prescrições dos métodos e abordagens.

Essa formação formatada na qual prevalecem o positivismo linguístico (BONINI, 2013), os métodos, as técnicas e as abordagens (FIGUEIREDO, 2013) reforçam uma relação lógica de causa e efeito que não acontece, necessariamente, em práticas educacionais. Dito de outra forma, são parte de uma visão de sociedade ainda pautada por características positivistas, científicas e racionais que preconizam um aprendizado homogêneo e voltado à solução de problemas práticos (MAGALHÃES, 2002).

Já por outro lado, acredito que uma formação desformatada esteja voltada para uma educação linguística que Monte Mór (2013b, p. 234) define como sendo uma “formação docente voltada para as contingências e características locais, visões de mundo, com a justiça social por meio da ampliação de oportunidades de

participação e com a agência de professores e alunos.” Nessa constatação, é possível afirmar que o conhecimento linguístico docente não deva ser desvalorizado ou excluído da formação. Entretanto, o foco dessa formação é lidar com os imprevistos a partir de olhares situados que se constroem na relação com os saberes acumulados e legitimados destacados por Jordão (2013c) anteriormente. Por isso, essa mesma autora sugere que, como professores, temos que reconhecer nossos saberes locais como legítimos e nos “desarmarmos” de nossos posicionamentos arraigados.

Concordando com a valorização dos saberes locais construídos pelos professores que estão sempre em tensão com os saberes globais, construídos provavelmente, a partir de saberes globais, enfatizo a noção de “desarmamento” proposta por Jordão (2013d). Em meu ponto de vista, essa noção pode ser alinhada com a formação desformatada no sentido de tirarmos o peso de nossas convicções para revermos nossos posicionamentos como professores e formadores de professores. Esse exercício de deslocamento me parece oportuno por nos desafiar constantemente, por nos colocarmos no lugar do outro – quer seja outro professor, quer seja o aluno.

Entretanto, é um exercício que requer pensamento crítico e reflexivo, como propõem outros pesquisadores. Para Figueiredo (2013, p. 119), esse pensamento pode ser desenvolvido por meio da formação contínua (cursos de pós-graduação), no qual existe a possibilidade de se envolver com um “espírito investigativo” e se “tornar mais qualificado”. Porém, cabe pontuar que a formação contínua pode ter suas limitações ao enfatizar que somente o conhecimento acadêmico legitimado seja importante na formação docente, deixando de lado o saber local.

Vale ressaltar que a formação continuada não ocorre de forma individual, haja vista que o professor, em contato com outros discursos hegemônicos ou não, passa a questionar sua prática. Nesse sentido, compartilho da visão de Kawachi (2015), que, com base em Liberali (2008), reconhece esse processo crítico e reflexivo construído a partir do outro. A alteridade aqui é pertinente por ressaltar a coletividade e a multiplicidade de discursos em circulação em nossos contextos de trabalho.

Ademais, não invalido a proposição de Figueiredo (2013) no que se refere à formação docente. Evidenciar a condição de professores-pesquisadores torna-se primordial para o encaminhamento da presente investigação, uma vez que me coloco nessa condição. Ao me assumir como pesquisadora e bolsista PED-B, trabalhando em conjunto com a professora-responsável e os dois monitores, vi-me em um

exercício de deslocamento desses dois posicionamentos que, por vezes, se sobrepunham.

Ao observar e analisar minha própria prática, ressalto o caráter etnográfico a ser detalhado no capítulo metodológico como essencial para um trabalho crítico docente, como postula Canagarajah (1999). Em sua ótica, assumir a condição de etnógrafos de nossas próprias práticas é um exercício que pode promover a análise crítica de como nossos discursos são, em parte, a reprodução dos discursos de autoridade da sociedade e da academia, e, por outro lado, discursos transformados nas relações com nós mesmos, com outros professores e com nossos alunos. Nesse exercício de autoexcrutínio sugerido pelo referido autor, acredito que professores passem a entender melhor as formas como ensinam e por que ensinam, de forma menos centralizadora e mais agentiva, mas não necessariamente isentas de conflitos, desconfortos e dúvidas, conforme expus no capítulo introdutório deste trabalho.

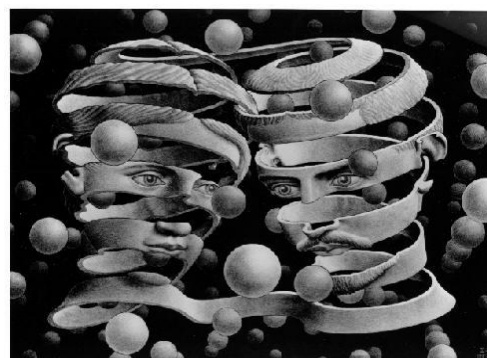
Em suma, no presente capítulo procurei trazer o panorama da globalização e seus impactos educacionais, especialmente no que diz respeito ao contexto investigado e às visões de ensino-aprendizagem e língua, língua inglesa e formação docente que, posteriormente, irão amparar minha análise, pois estão intrinsecamente ligados ao exercício de agência docente, discussão a ser abordada no próximo capítulo.

Como conceitos-chave, destaco as visões de Burbules & Torres (2000) e Stromquist & Monkman (2000) sobre os desafios da educação em tempos de globalizações (SOUSA SANTOS, 2006), bem como os conceitos de mimese, síntese e reflexividade de construção de conhecimento (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012). No que se refere ao ensino de LI, ressalto a concepção de ILF (SIEDLHOFFER, 2005; JENKINS, 2007; JORDÃO, 2014) e as discussões sobre a formação docente (inicial e continuada) para entender meu espaço de investigação bem como seus participantes.

Dou continuidade às discussões teóricas propostas neste estudo, então, no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE AGÊNCIA E AGÊNCIA DOCENTE



Bond of union (Escher, 1956)¹

“What, then, is human agency?”
(EMIRBAYER & MISCHÉ, 1998, p. 970)

Considerando as reconfigurações político-econômicas, socioculturais e educacionais vivenciadas em tempos de globalizações (SOUSA SANTOS, 2003), procuro entender a noção de sujeito, agência e agência docente que emergem nesse cenário.

Neste capítulo, exponho os diferentes entendimentos de agência que fizeram parte da minha busca, bem como os questionamentos que surgiram das várias leituras. Para tal, tomo como *ponto de partida* as teorizações sobre agência no campo da Sociologia, especialmente as de Emirbayer & Mische (1998) em favor de uma reconceptualização de agência. Para tanto, defendem uma visão agentiva na qual os sujeitos, constituídos por experiências anteriores, as articulam de forma reflexiva com o presente, projetando então novas/outras possibilidades no futuro.

Para melhor compreender o conceito, os autores em questão propõem três aspectos relevantes (iteracional ou habitual, prático-avaliativo e projetivo), os quais serão explicitados na próxima seção e retomados posteriormente, no capítulo metodológico, como categorias teórico-analíticas. Essa teorização mostra-se importante para o contexto da pesquisa, tendo em vista que ressalta uma perspectiva

¹ Disponível em: <<http://www.mcescher.com/gallery/recognition-success/bond-of-union/>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

de agência como processo dialógico (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), conforme destacam Shields (2007) e Emirbayer & Mische (1998).

Seguindo essa direção, busquei recontextualizar essa perspectiva dialógica para o campo educacional na segunda seção, entendendo essa recontextualização como necessária e pertinente, uma vez que pode amparar uma abordagem da agência docente nesse campo de modo mais complexo e processual, como já pontuado em capítulos anteriores. Para tal, busco fundamentação em Biesta & Tedder (2006, 2007), Biesta (2009), Priestley, Biesta & Robinson (2013, 2015) e Biesta, Priestley & Robinson (2017), que problematizam a agência em sala de aula sob um viés ecológico. Essas discussões contribuem de forma significativa para a discussão aqui proposta não só por se apropriarem do conceito agentivo dialógico de Emirbayer & Mische (1998), mas por terem como foco os professores em atuação e seus discursos sobre as práticas educativas e linguísticas (BIESTA, PRIESTLEY & ROBINSON, 2017).

Na terceira seção, faço considerações sobre o exercício de agência docente no contexto do ProFIS a partir das teorizações de Biesta & Tedder (2006, 2007), Priestley, Biesta & Robinson (2013, 2015) e Biesta, Priestley & Robinson (2017). Proponho, então, apoiada em Rocha (2012), a noção de agência docente como *redesign* de discursos sobre língua, ensino-aprendizagem e formação docente de forma a valorizar o conhecimento construído localmente. Também busco apoio em Shields (2007), Jordão (2013a/c) e Martin & Morgan (2015) para fortalecer esse conceito.

Antes de dar prosseguimento à primeira seção, é importante esclarecer que exponho aqui minha interpretação sobre agência docente que revela “um olhar situado, contingente da realidade, passível de outras interpretações”, como sustenta Maciel (2016, p. 13). Assim sendo, proponho uma forma de se olhar a agência docente no ProFIS, sem desconsiderar outras inúmeras possibilidades que possam vir a existir, como sigo problematizando.

2.1 Problematizando agência

Quando me propus a investigar o conceito de agência no contexto educacional, ou seja, o processo agentivo vivenciado pelos participantes em práticas educativas, no caso desta pesquisa, principalmente os professores, conforme exposto no meu percurso inicial, deparei-me com um construto múltiplo (AHEARN, 2001) proveniente de várias correntes teóricas na área das Ciências Humanas. Como objeto de interesse por parte de vários pesquisadores nos últimos anos (CERTEAU, 1990; EMIRBAYER & MISCHÉ, 1998; AHEARN, 2001, 2010; ARCHER 2003; DURANTI, 2004), as discussões sobre agência recaem, inevitavelmente, sobre um discurso metagentivo (AHEARN, 2001), que destaca a genealogia do termo ao longo da história.

Sem questionar a relevância de todos esses debates, compartilho da visão de Ahearn (2001, p. 109) de que, diante da multiplicidade de conceitos, não podemos “ditar a forma como acadêmicos deveriam definir agência, ou mesmo insistir para que o conceito seja usado.”² Por outro lado, para entender agência, a autora defende a importância de uma abordagem discursiva de linguagem, na qual os significados são co-construídos em espaços socioculturais específicos. Por exemplo, ao definir agência como ação socialmente mediada, a teórica admite que não problematiza se essa agência é individual, coletiva e consciente, ressaltando, assim, a impossibilidade de fixação de sentidos e a necessidade de revisão constante desses sentidos e conceitos.

Considerando a visão bakhtiniana do sujeito que se apropria de discursos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), entendo que essa apropriação afeta a ideia de agência, vista como um processo, tenso e conflituoso, de reconstrução de discursos e práticas. De forma mais específica, é importante pontuar a impossibilidade de discutir agência desvinculada das visões de sujeito e de linguagem e, por isso, indico meus posicionamentos sobre essas questões ao longo deste capítulo. Tomo como ponto de partida a discussão proposta por Emirbayer & Mische (1998) que, em artigo seminal sobre agência, analisam de forma minuciosa suas diferentes concepções no campo da Sociologia, apontando suas delimitações e sugerindo uma reconceptualização do termo em questão.

² Tradução minha do original: “(...) *not to dictate how scholars should define agency, or even to insist that they should use the term at all.*”

De uma forma geral, os teóricos em questão apontam que os sentidos relacionados à agência, geralmente associados às noções de *motivação*, *autonomia*, *intencionalidade*, *vontade*, *livre-arbítrio* e *esforço*, mostram-se insuficientes por não darem conta da complexidade do termo. São noções que caracterizam um sujeito fora de seu contexto social, crítica feita também ao pensamento de Locke (2005) e Smith (1988). Sem desmerecer as válidas contribuições dos filósofos ao longo da história, essa visão iluminista reflete um sujeito centrado, racional e controlador de suas ações. Essa perspectiva, cujo foco recai sobre a experiência individual e sobre a capacidade de controlar as circunstâncias nas quais vive, torna-se incoerente quando consideramos uma perspectiva discursiva de sujeito, a qual será melhor elaborada ao longo do capítulo.

Ao estabelecer diálogos com sociólogos como Bourdieu (1977) e Giddens (1977), Emirbayer & Mische (1998, p. 963) chamam a atenção para a ideia de repetição e rotina atrelada à noção de agência:

teóricos da prática como Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, por exemplo, têm dado atenção particular ao papel do *habitus* e práticas rotinizadas, sua perspectiva (talvez a dominante na sociologia contemporânea americana) concebe a agência humana como habitual, repetitiva e naturalizada (...).³

Embora reconheçam a relevância do aspecto habitual e da intenção como elementos constituintes da agência, ainda é uma perspectiva limitadora que não leva em conta, por exemplo, os aspectos temporais (presente, passado e futuro) que serão fundamentais para a reconceptualização do conceito.

A temporalidade como questão vital para a compreensão da agência também é negligenciada por teóricos como Alexander (1998), apesar de ele apontar a relação entre o contexto social e o individual na compreensão do conceito agentivo.

Tendo em vista essas noções parciais, que, em suas perspectivas, são insuficientes para a construção de um conceito mais complexo, Emirbayer & Mische (1998, p. 969) constroem seu conceito orientados pela visão bakhtiana de sujeito:

³ Tradução minha do original (...) "*Theorists of practice*" such as Pierre Bourdieu and Anthony Giddens, for example, have given selective attention to the role of *habitus* and routinized practices.; their perspective (perhaps the dominant one in contemporary American sociology) sees human agency as habitual, repetitive, and taken for granted (...)."

os sujeitos são concebidos não como indivíduos atomizados, mas como sujeitos responsivos dentro de sistemas sobrepostos (os quais preferimos chamar de contextos temporais-relacionais); a construção de perspectivas temporais é fundamentalmente um processo intersubjetivo constituído pela habilidade de conseguir manter simultaneamente o seu próprio ponto de vista e o ponto de vista do outro.⁴

A partir do exposto, é possível fazer um elo entre a visão dos autores com o caráter dialógico da relação entre os sujeitos e o mundo, ou seja, o foco no posicionamento responsivo em relação aos diferentes discursos, práticas e contextos de atuação/vivência ecoam a visão bakhtiniana de sujeito, que se constitui em meio à tensão entre o individual e o social. Além disso, a citação acima salienta a diversidade/pluralidade de pontos de vista constituintes das relações entre os sujeitos que não estão, necessariamente, em harmonia. É justamente o conflito entre diferentes pontos de vista que podem vir a promover outras/novas visões, desconstruindo, então, visões reducionistas.

O reconhecimento do contexto social, todavia, não significa que ele determina o surgimento da agência. Emibayer & Mische (1998, p. 969)⁵ chamam a atenção para as relações entre os sujeitos, que, a partir de suas diferentes visões de mundo, “ (...) desenvolvem suas capacidades deliberativas à medida que confrontam situações emergentes que impactam um ao outro e trazem problemas progressivamente complexos que devem ser pensados como desafios pela inteligência responsiva (e comunicativa)”⁶.

Para tanto, os autores elaboram um conceito que corrobora a ideia de sujeitos situados no tempo e no espaço, construídos pela relação com o outro. Segundo os autores, agência remete ao

processo de engajamento social marcado pela temporalidade, informado pelo passado (em seu aspecto “iteracional” ou habitual) mas também orientado

⁴ Tradução minha do original: “(...) actors are conceived of not as atomized individuals, but rather as active respondents within nested and overlapping systems (which we prefer to call temporal-relational contexts); the construction of temporal perspectives is fundamentally an intersubjective process, constituted by the ability to hold simultaneously to one's own and to another's viewpoint”.

⁵ Tradução minha do original: “(...) develop their deliberative capacities as they confront emergent situations that impact upon each other and pose increasingly complex problems, which must be taken up as challenges by the responsive (and communicative) intelligence”.

⁶ Tradução minha do original: “develop their deliberative capacities as they confront emergent situations that impact upon each other and pose increasingly complex problems, which must be taken as challenges but the responsive (and communicative) intelligence”.

para o futuro (como capacidade “projetiva” de imaginar possibilidades alternativas) e para o presente (como capacidade “prático-avaliativa” para contextualizar hábitos passados e projetos futuros dentro das contingências do momento). (*id.*, *ibid.*, p. 962)⁷

A partir dessa definição, entendo ser relevante tecer algumas considerações. A primeira delas refere-se ao entendimento de agência como *processo* e não como uma capacidade inata do ser humano. Nesse sentido, vale lembrar que agência é vivida, (re)construída, exercida de diferentes formas, em diferentes momentos, por isso a ênfase na temporalidade. Assim sendo, agência é prática complexa, situada e relacional, tendo em vista que os sujeitos podem assumir diferentes orientações simultâneas, voltando-se ora para o passado, ora para o presente, ora para o futuro, sendo capazes de transformar e reconstruir⁸ suas relações no espaço no qual estão inseridos.

Para Emirbayer & Mische (1988), a experiência da agência docente deve ser vista sob uma ótica dialógica. Conforme salientam esses autores, ao assumir diferentes posições em seus contextos, o sujeito expressa uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2003, p. 290) diante do outro, permitindo que uma cadeia dialógica se forme em meios às relações travadas e na qual presente, passado e futuro estão imbricados de forma infinita. *Grosso modo*, é como se não pudessemos determinar exatamente o começo ou o final da palavra que está sendo constantemente retomada e ressignificada, formando um elo em eterno devir na cadeia enunciativa.

Nesse sentido, olho para os participantes da minha pesquisa como sujeitos que se constituem na relação com o outro e que, em um processo sempre incompleto e inacabado, exercem sua agência docente agindo e respondendo de forma singular a tudo e a todos que estão à sua volta.

Dada a relevância do conceito agentivo de Emirbayer & Mische (1988), aproprio-me dos três elementos (iteracional, prático-avaliativo e projetivo) propostos como categorias teórico-analíticas do meu estudo, uma vez que percebo suas potencialidades para o entendimento e análise da agência docente no ProFIS. A

⁷ Tradução minha do original: “*temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its “iterational” or habitual aspect) but also oriented toward the future (as a “projective” capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a “practical-evaluative” capacity to contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment).*”

⁸ Utilizei os verbos “refazer” e “reconstruir” como sinônimos do verbo *recompose* adotado pelos autores.

seguir, esclareço cada um dos componentes que integram a proposta de agência dos citados autores:

a) **Aspecto iteracional ou habitual:** o termo *iteracional*, equivocadamente traduzido como “interacional”, é utilizado na área das Ciências Exatas e da Informática para descrever como um resultado ou um objetivo foi alcançado por meio da repetição. Em áreas como o Direito, o conceito é aplicado em situações nas quais o processo de tomada de decisão é feito com base em análises repetidas. Na percepção dos autores, a concepção de iteracional está relacionada ao passado e suas atividades rotineiras/habituais que possibilitam a construção de identidades e de relações com o outro em diferentes contextos. É importante mencionar que as atividades rotineiras não ocorrem de forma repetida, mas sempre ressignificadas. Esse aspecto é composto por outros elementos, como atenção seletiva, reconhecimento de padrões e utilização de repertórios.

b) **Aspecto prático-avaliativo:** relacionado ao tempo presente, representa “a capacidade dos atores sociais de fazer análises práticas e normativas dentre as possíveis alternativas de trajetórias de ação, em resposta às demandas emergentes, dilemas e ambiguidades das situações em andamento no presente” (*id.*, *ibid.*, p. 971)⁹. Esse aspecto está associado às ideias de problematização, de tomada de decisão e execução que permitem ao indivíduo avaliar sua trajetória e projetar possíveis mudanças para o futuro.

c) **Aspecto projetivo:** a projetividade refere-se à possibilidade de traçar “futuras trajetórias de ação, nas quais as estruturas de pensamento e ação podem ser criativamente reestruturadas em relação às expectativas, medos e desejos futuros dos sujeitos” (EMIRBAYER & MISCHÉ, *loc. cit.*)¹⁰. Nesse caso, os sujeitos refazem suas ações com base nas experiências passadas e antecipam outras. Todavia, a projetividade não garante um maior ou menor engajamento nas atividades futuras, tampouco uma intervenção no contexto. Desse modo, o desejo pela mudança não

⁹ Tradução minha do original: “*the capacity of actors to make practical and normative judgements among alternative possible trajectories of action, in response to the emerging demands, dilemmas, and ambiguities of presently evolving situations.*”

¹⁰ Tradução minha do original: “*future trajectories of action, in which received structures of thought and action may be creatively reconfigured in relation to actor’s hopes, fears, and desires for the future.*”

indica necessariamente que o sujeito irá se engajar para que ela, de fato, ocorra. Uma das razões é que, pela ausência do aspecto prático-avaliativo, os sujeitos não consigam concretizar a mudança desejada.

Cabe mencionar também que a interação desses três aspectos nem sempre se dá de forma lógica e sucessiva, por isso é importante pensar na sobreposição (*overlap*) desses elementos na vivência do processo agentivo. Assim sendo, os autores adotam o termo *tríade cordal* para apontar esse caráter nem sempre linear, harmonioso e equilibrado das três dimensões mencionadas. Como visualização desse conceito, organizo a Figura 2 abaixo.

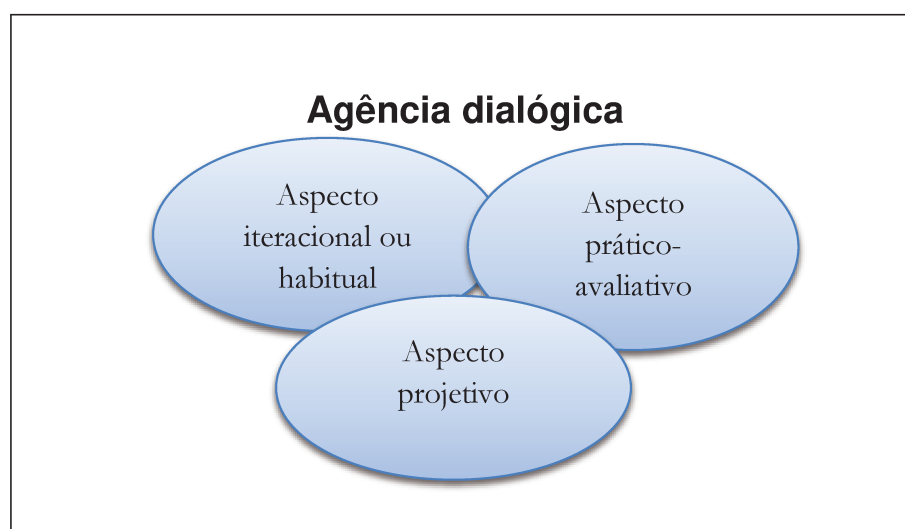


Figura 2 – Agência dialógica segundo Emirbayer & Mische (1998)

Nessa direção, ao analisar as dimensões propostas por Emirbayer & Mische (1998), pesquisadores como Kristiansen (2014) trazem contribuições pertinentes para essa discussão ao observar que agência não é um conjunto de ações, muito menos uma simples forma de prever ações futuras. Contudo, o autor aponta a existência de um potencial transformativo nessa agência: por exemplo, a percepção do sujeito sobre o aspecto iteracional/habitual pode ter, por vezes, uma preponderância maior em sua trajetória de vida. Isso quer dizer que o peso das experiências anteriores impactam, positiva ou negativamente, no aspecto prático-avaliativo. Da mesma forma, quando o sujeito prioriza o aspecto projetivo, este pode vir a interferir no aspecto prático-avaliativo.

Assim, julgo pertinente pensar que essa desarmonia entre os três aspectos constitutivos da agência mostra que nem todos os sujeitos a exercem da mesma maneira e de forma homogênea. A meu ver, essa percepção de instabilidade e de

incompletude como parte do conceito agentivo é relevante para pensar como os sujeitos assumem uma *orientação agentiva* ou um *posicionamento agentivo* em relação ao seu contexto, ressignificando ou reprojetoando (*redesigning*) discursos e práticas. Melhor dizendo, ao favorecer o uso desses dois termos, orientação e posicionamento, fortaleço uma concepção de agência dialógica marcada pelas diferentes formas de responsividade do sujeito em relação ao presente, passado ou futuro, o que reitera a ideia de desequilíbrio da tríade cordal, nos termos de Emirbayer & Mische (1998).

Em sintonia com os autores mencionados, Engeström & Sannino (2013), por sua vez, reconhecem a tríade cordal como uma maneira de entender as diversas formas de exercício agentivo. Contudo, defendem agência como uma procura voluntária transformadora por parte do sujeito que se vê diante de situações de conflito ou problemáticas.

De minha parte, compreendo que o exercício agentivo não ocorre e nem pode ser medido somente nessas situações, tendo em vista a impossibilidade de verificar a concretude de todas as ações e atitudes. Em outras palavras, agência pode implicar mudanças, mas essas nem sempre são mensuráveis ou visíveis.

No meu ponto de vista, defendo que nem sempre os sujeitos estejam dispostos a enfrentar momentos difíceis, porém, isso não descaracteriza ou apaga o exercício agentivo. O processo agentivo envolve momentos de silenciamento e o não confronto como estratégias legítimas de lidar com as adversidades. Admito, então, uma *orientação agentiva* ou *posicionamento agentivo* relacionado à resistência e/ou à recusa em resolver questões problemáticas.

Ao realocar as orientações agentivas ou posicionamentos agentivos para o ProFIS, cito, como exemplo, a resistência, por parte de alguns alunos, em apresentar o pôster de IC em inglês no final do semestre por acharem que sua fluência ou sua pronúncia não seriam boas o suficiente na avaliação oral. Sendo assim, alguns optaram por não apresentá-lo (silenciamento), ao passo que outros, mesmo discordando com essa forma de avaliação, prepararam-se para a apresentação e obtiveram um bom resultado (não confronto). Mesmo percebendo a insegurança dos alunos, mantive essa avaliação e reforcei a importância da produção oral no ensino-aprendizagem da LI, bem como a experiência dessa prática acadêmica que poderia, futuramente, ajudá-los em seminários e congressos.

Embora tenha sido questionada pelos alunos e pela monitora PAD sobre a relevância desse tipo de avaliação ao final do semestre, relutei em admitir que talvez fosse necessário rever o peso dessa avaliação na formação dos alunos do ProFIS e o quanto estavam aprendendo com essa prática educacional. Aos olhos de hoje, revejo que meu posicionamento agentivo estava permeado por uma concepção sintética de ensino-aprendizagem (KALANTZIS & COPE, 2012). Além disso, entendo que esses posicionamentos discentes de silenciamento e não confronto com a apresentação oral caracterizam uma orientação agentiva voltado para a resistência e a recusa – sendo assim, a concepção de agência que busco defender é permeada tanto pelo caráter transformador (KRISTIANSEN, 2014) quanto pela resistência/recusa.

Diante do exposto, apresento um resumo dessa primeira seção, colocando em evidência os teóricos e seus posicionamentos sobre o conceito agentivo, conforme o Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Quadro-resumo das visões de agência

Teóricos	Visões de agência
Ahearn (2001)	Definida como ação socialmente mediada, sem especificar se é individual ou coletiva
Locke (1689) e Smith (1776)	Concebida a partir do ideal iluminista de sujeito centrado e desvinculado de seu contexto social
Bourdieu (1992) e Giddens (1977)	Marcada pela repetição e rotinização de um sujeito situado em seu contexto, mas não leva em conta os aspectos temporais
Alexander (1998)	Considera importante a relação entre o sujeito e seu contexto, mas não considera a temporalidade
Emirbayer & Mische (1998)	Caracterizada como dialógica, processual e marcada pela temporalidade de sujeito situados
Engeström & Sannino (2013)	Emerge diante de problemas enfrentados pelos sujeitos e está relacionada a uma prática transformadora
Kristiansen (2014)	Diferenciada de um conjunto de ações a serem realizadas e com potencial transformativo em relação aos aspectos temporais

A meu ver, a elaboração do Quadro 2 permite uma visualização dos conceitos sobre agência e suas limitações. A partir dos autores elencados, tomo como ponto de partida essa concepção dialógica de agência formulada por Emirbayer & Mische (1998), por estar em consonância com a visão de sociedade e com a visão discursiva de sujeito, como exposto também em capítulos anteriores. Além disso, reconheço, ao lado de Engeström & Sannino (2013), o potencial transformador da agência nos diferentes elementos temporais constituintes desse processo.

Uma vez explicitada as bases teóricas para a compreensão do conceito agentivo, na seção a seguir passo a ampliar sua discussão no que se refere ao contexto educacional.

2.2 Agência docente: mais questionamentos e reflexões

Uma das questões que levantei ao realizar a análise de Emirbayer & Mische (1998) foi sobre a importância, para meu estudo, de estabelecer a relação da proposta dos autores, de forma mais direta, com a área educacional. Considerando as complexas relações que envolvem o ensino-aprendizagem e as relações entre docentes e discentes, busquei amparo teórico nas pesquisas de Biesta & Tedder (2006, 2007), Biesta (2009), Priestley, Biesta & Robinson (2013, 2015) e Biesta, Priestley & Robinson (2017), principalmente por se apropriarem do conceito dialógico de agência. Entretanto, também justifico a escolha desses autores por contribuírem com uma visão educacional contemporânea voltada para a formação de sujeito e sua vivência cidadã.

Ao discutirem a noção de agência a partir de Emirbayer & Mische (1998) na educação, Biesta & Tedder (2006, 2007) defendem uma *perspectiva ecológica*. Nela, os sujeitos estão inseridos em um espaço no qual buscam conciliar seus esforços e os recursos disponíveis ao seu redor e, embora não seja mencionado explicitamente, reforço a convivência com a pluralidade e a diferença como sendo importantes nessa perspectiva.

Em artigo que trata da possibilidade da agência, Biesta & Tedder (2006, p. 5) criticam a forma normativa como ela é vista: um “objetivo educacional, um ideal

educacional e como um resultado desejado do processo educacional”¹¹, usada para justificar medidas e intervenções educacionais. Nesse ponto de vista, a concepção desse termo como sinônimo de finalidade, padrão e produto deixa de lado a importância do *processo* salientado anteriormente por Emirbayer & Mische (1998). Quando se trata de educação, entendo que acompanhar o *processo* de ensino-aprendizagem passa a ser de extrema valia, dado que as negociações de sentidos e conflitos que emergem delas são mais interessantes e ricas em termos educacionais porque expõem a imperfeição e incompletude.

Ao se apropriarem das três dimensões de Emirbayer & Mische (1998), Priestley, Biesta & Robinson (2013, 2015) ressaltam que as formas como as pessoas lidam e entendem suas relações com o passado, presente e futuro fazem a diferença no exercício da agência. Logo, para melhor representar e compreender a inter-relação entre as três dimensões temporais no campo educacional, os autores propõem a Figura 3 abaixo.

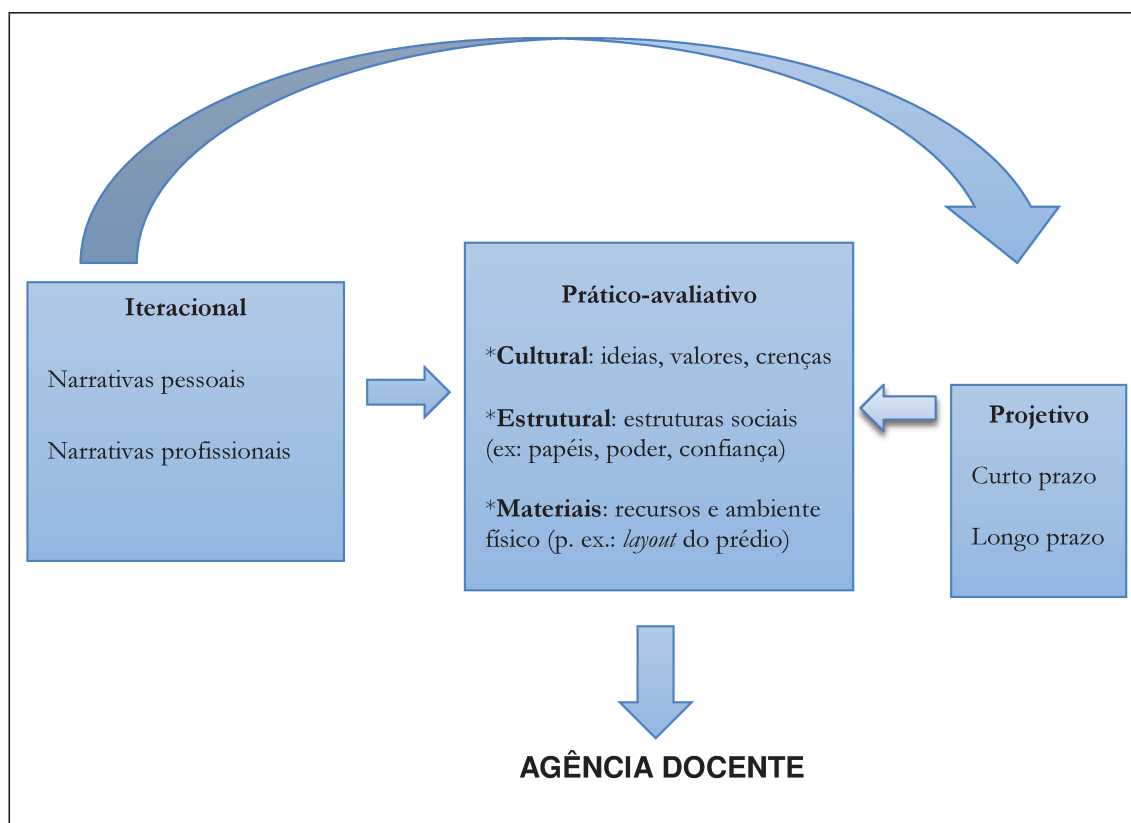


Figura 3 – Inter-relação entre as dimensões temporais no campo educacional¹²
 Fonte: adaptado de Priestley, Biesta & Robinson (2013, p.6)

¹¹ Tradução minha do original: “Agency is seen as an educational aim and educational ideal and as the desired outcome of educational processes.”

¹² A Figura 3 no original em inglês encontra-se no Anexo1.

Elaborado e adotado para geração e análise de dados em seus estudos, nessa forma de organização dos elementos agentivos conforme a Figura 3 constam as histórias de vida dos professores, isto é, as experiências anteriores como parte do aspecto iteracional, que, por sua vez, tem relação direta com o elemento prático-avaliativo, constituído pelos aspectos de:

- a) ordem cultural: ideias, valores e crenças compartilhados;
- b) estrutura social: papéis, poder e confiança;
- c) material: recursos e ambiente físico.

Para a geração de dados e para a condução da análise, neste estudo, é importante ressaltar a relação dinâmica entre todos os elementos constitutivos da agência docente. Ou seja, todas as dimensões propostas pelos autores – iteracional, prático-avaliativa e projetiva, apresentam-se em relação dinâmica de ruptura e complementaridade, influenciando-se, portanto, mutuamente. Além disso, faço uma junção das dimensões Cultural e Estrutural, por entender que língua, cultura e poder estão eminentemente imbricados. Assim sendo, julguei pertinente propor uma adaptação na configuração da proposta dos citados autores, a fim de salientar essa interação, conforme segue ilustrado na Figura 4.

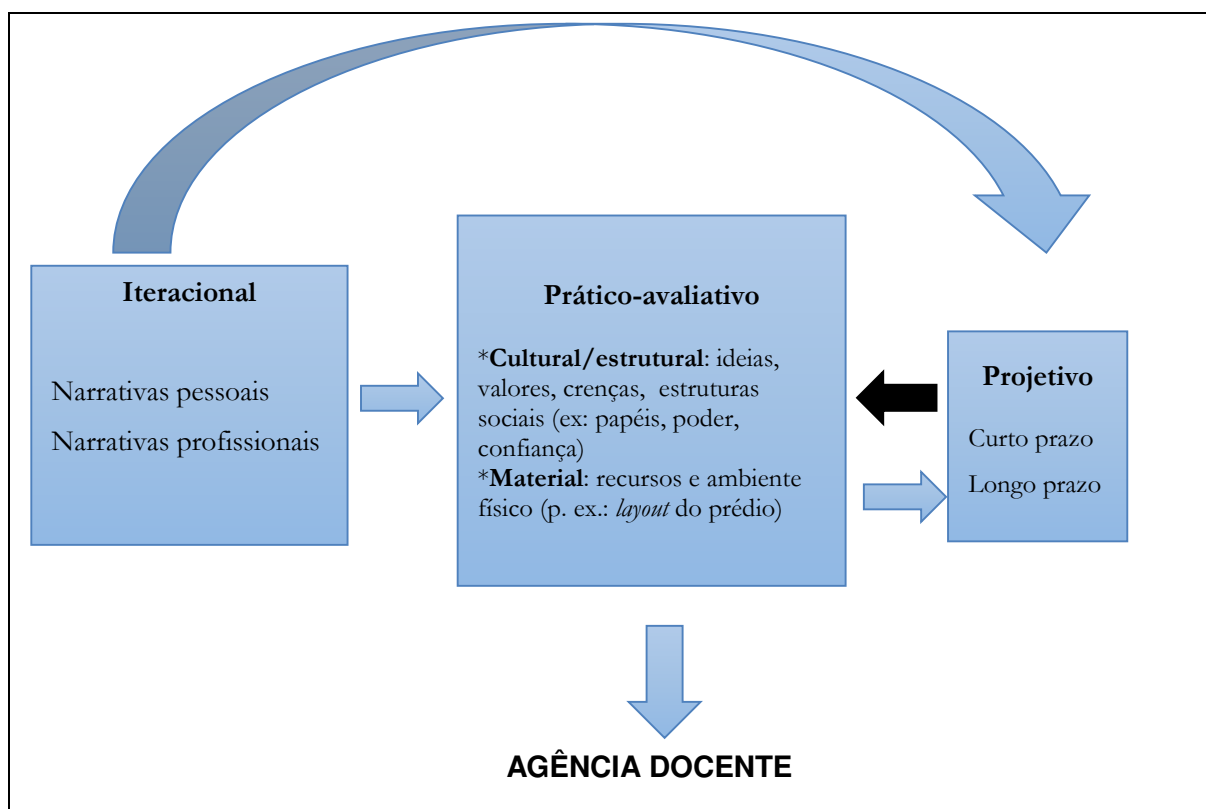


Figura 4 – Reconfiguração do fluxograma de Priestley, Biesta & Robinson (2013)

Com base na tríade cordal, Biesta & Tedder (2006) atentam para o fato de que, ao investigar agência no campo educacional, não basta identificar a orientação agentiva para o passado, presente ou futuro, mas, principalmente, para as formas *como* os sujeitos se engajam com os três aspectos e como respondem a eles. Convém, porém, observar que nem sempre temos controle sobre a forma como respondemos ao nosso entorno, tampouco temos controle sobre tudo o que acontece ao nosso redor.

Mais adiante, em outro artigo que retoma essa discussão, Biesta & Tedder (2007, p. 136, grifo dos autores) formulam um conceito agentivo voltado para o *processo*:

Agência deveria ser compreendida como algo a ser *alcançado/realizado* e por meio do engajamento em contextos voltados especificamente para-ações temporal-relacionais. Agência, em outras palavras, não é algo que as pessoas *tem*; é algo que as pessoas *fazem*. Isso denota uma “qualidade” do *engajamento* dos atores com contextos voltados para-ações temporal-relacionais, não uma qualidade dos sujeitos em si.¹³

¹³ Tradução minha do original: “Agency should rather be understood as something that has to be achieved in and through engagement with particular temporal-relational contexts-for-action. Agency, in other words, is not something that people have; it is something that people do. It denotes a ‘quality’ of

Embora os autores usem o verbo *achieve*, comumente traduzido no português brasileiro como “alcançar”, também o traduzo como “realizar”, posto que não entendo unicamente como algo a ser conquistado, dominado e possuído. Por isso, é relevante pontuar que, não adoto o termo “minha/sua/nossa agência” ao longo da pesquisa.

Por outro lado, a definição acima torna-se produtiva para minha análise por relacionar agência com *processo*, uma vez que engloba as noções de exercício e engajamento. Cabe aqui, então, esclarecer a definição de agência e agência docente, com o objetivo de aproximar e ampliar o foco na relação dinâmica entre os elementos e, por isso, a ideia ecológica se faz presente, consoante o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Aproximações entre agência e agência docente

Emirbayer & Miche (1998)	Biesta & Tedder (2007)
Agência	Agência docente
Agência dialógica	Agência dialógica e processual dentro de uma perspectiva ecológica
Elemento prático-avaliativo tem relação direta com o elemento projetivo	Elemento projetivo tem relação direta com o elemento prático-avaliativo

Essa recontextualização de agência no campo educacional tem implicações para as formas como ensinamos e para quê ensinamos, como já nos alertara Menezes de Souza (2011) previamente. Como professora de LI, meu foco era o aprendizado dos alunos voltado para suas necessidades a fim de que atingissem o nível desejado ao final do ano/semestre. Entretanto, as leituras de Biesta (2009) me provocaram a olhar para esse aprendizado de outra forma.

Ao se posicionar de forma desfavorável a uma visão educacional direcionada somente para o aprendizado, o pesquisador citado critica a forma passiva como alunos, na condição de consumidores, tornam-se receptores de conhecimento, ao passo que os professores são os produtores que devem atender aos pedidos dos

the engagement of actors with temporal-relational contexts-for-action, not a quality of the actors themselves.”

primeiros. Aqui, é possível estabelecer uma relação com as críticas de Burbules & Torres (2000) e Stromquist & Monkman (2000) sobre a concepção de educação como *commodity*.

Ao apontar o perigo de uma educação voltada somente para atender as necessidades dos alunos, Biesta (2009, p. 62) sugere uma outra forma de se olhar para isso: compreender a aprendizagem, e também o ensino, como uma forma de “responder ao outro ou ao diferente, àquilo que nos desafia, nos irrita e nos perturba em vez da aquisição de algo que queremos possuir”¹⁴. Isso segue a ideia de responsividade bakhtiniana – o agir no mundo, também envolve ensinar e aprender. É possível inferir que essa concepção de ensino-aprendizagem abrange aquilo que nos tira das nossas zonas de conforto e que nos força a olhar para aquilo que geralmente tendemos a padronizar/homogeneizar em nossas práticas educativas.

Um aspecto fundamental a ser considerado ainda nessa discussão diz respeito à relevância da agência docente para a presente pesquisa. Claro está, pelas definições de Emirbayer & Mische (1998) e Biesta & Tedder (2007), que o termo abrange as complexas relações temporais (iteracional, prático-avaliativo e projetivo). No entanto, esse questionamento é levantado por Priestley, Biesta & Robinson (2015) no próprio título de um artigo (*Agência docente: o que é e por que importa?*) que revisa os conceitos expostos nesta seção e traz dois argumentos importantes.

O primeiro diz respeito a uma agência docente direcionada para o engajamento com as políticas educacionais em vigor no contexto de atuação. Com base na perspectiva ecológica de Biesta & Tedder (2006, 2007), é possível afirmar que professores tenham uma participação mais significativa nas (re)formulações e na implantação das políticas educacionais, em vez de unicamente reproduzirem o que documentos oficiais determinam. Nesse sentido, cabe retomar como os discursos hegemônicos ou presentes em documentos oficiais (projeto pedagógico, currículo, ementas etc.) podem ser refutados, ressignificados e transformados em discursos não hegemônicos (SOUSA SANTOS, 2006) ou internamente persuasivos (BAKHTIN, 1990) a partir das experiências locais desses professores. Dessa forma, esse envolvimento engajado pode, então, vir a trazer mudanças representativas para o espaço educacional no que diz respeito às práticas educacionais.

¹⁴ Tradução minha do original: “We can look at learning as responding to what is other or different, to what challenges, irritates and disturbs us, rather than as the acquisition of something that we want to possess.”

O segundo argumento refere-se à generalização do termo *agência docente*. Por mais que defendam sua concepção e valorização, ela, por si, não apaga a ideia de autonomia, que, por sua vez, continua a existir quando as práticas educacionais são reproduzidas sem questionamento e regulamentação/orientação.

Ao concluírem seus argumentos, Priestley, Biesta & Robinson (2015) deixam claro que analisar agência docente promove um outro entendimento sobre a atuação dos professores na atualidade. Ainda assim, convém acentuar que pouca ênfase é dada aos alunos nos dois argumentos. Acredito ser imprescindível considerar a agência discente como parte da agência docente, pois, como nos lembra Freire (1996), não há docência sem discência. Cabe pontuar que não apago as vozes discentes tampouco desvalorizo sua importância na presente investigação, haja vista que não seria possível gerar os dados sem essa interlocução. Todavia, por questões de delimitação da pesquisa, não discuto diretamente esse papel.

Após esclarecer as implicações da agência docente, passo a discuti-la na área de ensino de LI, particularmente no ProFIS-Unicamp.

2.3 Agência docente em contexto de ensino e aprendizagem em LI no ProFIS

Com base na tríade cordal de Emirbayer & Mische (1998) e em sua recontextualização no plano educacional (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007), procuro compreender como os sujeitos participantes da minha pesquisa, envolvidos em suas práticas pedagógicas nas aulas teóricas e práticas no período da geração de dados da disciplina LA 094D do ProFIS, exercem a agência docente, conforme já exposto no capítulo introdutório deste estudo. Cumpro acrescentar que, ao pensar a agência docente, incluo tanto professores em formação inicial quanto continuada, isto porque parto do pressuposto de que a formação é um processo complexo e sempre em devir e, portanto, não se dá por terminada com o curso de graduação. Dessa forma, estamos sempre em busca de novos/outros conhecimentos e sempre dinamicamente (re)construindo nossos discursos e nossas práticas.

Além disso, valorizo muito a experiência docente inicial porque defendo uma relação entre os professores em formação continuada e formação inicial de forma mais horizontalizada, colaborativa, sem reforçar de modo tão rígido uma estrutura hierárquica de conhecimento. Reconheço também que mesmo relações mais abertas e construídas de modo menos autoritária mostram-se tecidas em meio à tensão. Com

isso, deixo claro que os monitores PAD não são, necessariamente, aqueles que sabem menos e têm que aprender o que não sabem com a professora- responsável e a bolsista PED, consideradas mais experientes. Em vista disso, enfatizo uma relação na qual os conhecimentos e experiências são compartilhados e des/reconstruídos, não sem conflitos.

Assim sendo, a fim de ilustrar como compreendo o processo de agência docente no ProFIS, parto da proposta de Emirbayer & Mische (1998), recontextualizando-a conforme a Figura 5 a seguir, com base principalmente nas ideias de Priestley, Biesta & Robinson (2013).

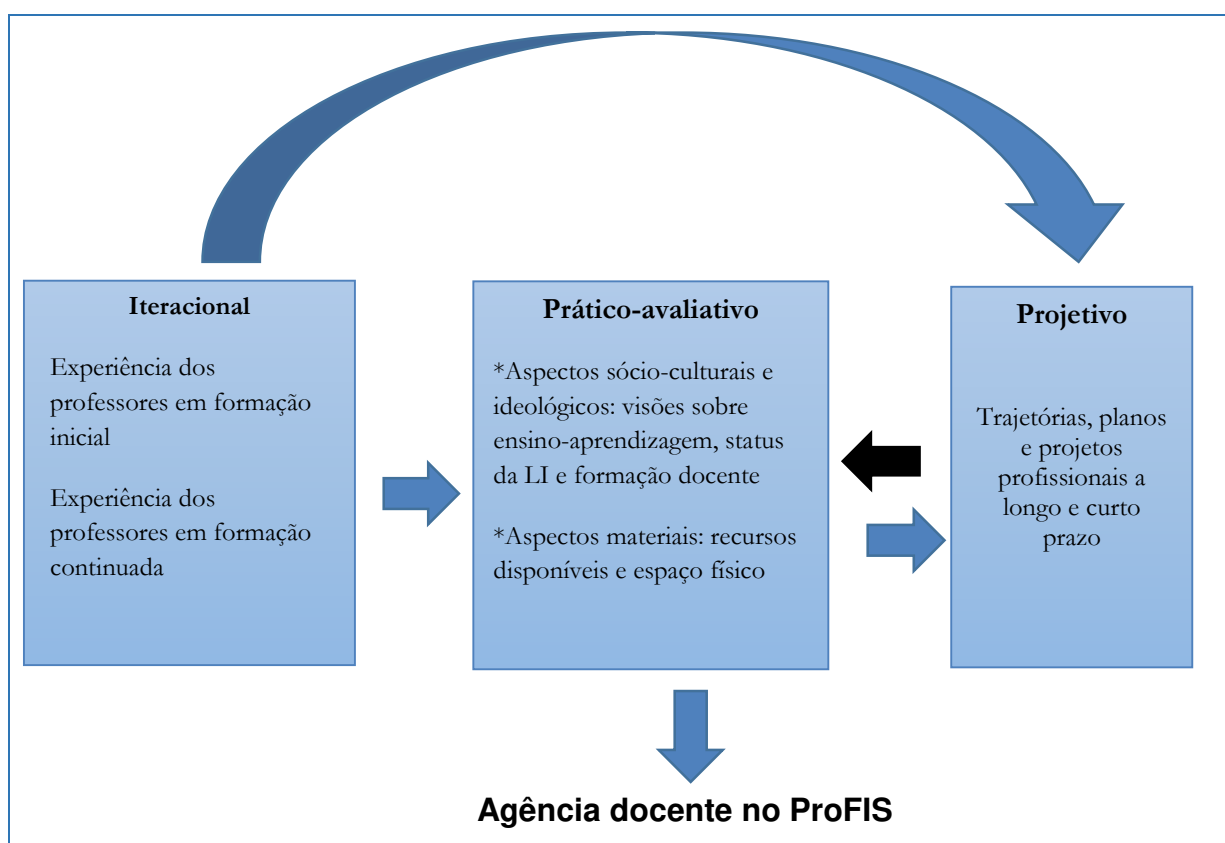


Figura 5 – Reconfiguração da agência docente no ProFIS com base em Priestley, Biesta & Robinson (2013)

A partir do exposto, defendo agência docente como *redesign*, ou seja, como processo vivenciado dialogicamente, que incorpora as experiências, os aspectos ideológicos e materiais e a influência do aspecto projetivo no campo prático-avaliativo dessas experiências.

Na **dimensão iteracional ou habitual**, enfatizo as *experiências* dos professores em formação inicial e continuada, que englobam as narrativas pessoais

e profissionais. Nesse sentido, como será mais bem explicitado no capítulo metodológico, foi importante analisar como os participantes, ao vivenciarem sua agência, constroem sentidos a partir de suas experiências e como essas experiências são relatadas. Além disso, ao ressaltar a relevância dos dois tipos de formação, a continuada e a inicial, não as coloco como opostas ou hierarquizadas, mas como experiências diferenciadas que se complementam de forma colaborativa no processo educacional (GARCEZ, 2013). Aqui, entendo que as formas como os participantes se apropriam de suas experiências, quer seja como ex-alunos do programa (caso de um dos monitores PAD), quer seja como alunos de graduação ou como professores em espaços educacionais anteriores, são de extrema valia para analisar e problematizar suas atuações em sala de aula e a organização curricular do programa.

Já na **dimensão prático-avaliativa**, complemento a ideia de aspectos *culturais*, com a ideia de aspectos *ideológicos*, a fim de recuperar a ideia de que os aspectos sociais, culturais e linguísticos são ideológicos e, assim, de dar mais visibilidade ao caráter axiológico da linguagem, ou seja, às crenças e valorações que marcam os posicionamentos e papéis assumidos pelos participantes ao exercerem sua agência no contexto do ProFIS. Nessa linha de pensamento, interessa-me analisar quais visões sobre ensino-aprendizagem e sobre LI se mostram mais perceptíveis nesse contexto, e como os participantes percebem sua própria formação docente.

No que diz respeito à **projetividade**, faz-se necessário especificar o que entendo por questões de longo e curto prazo. Em se tratando de formação de professores de línguas, compartilho com Miller (2013) a importância do engajamento dos professores com a sua própria formação e como, a partir do aspecto prático-avaliativo, discutem, por exemplo, a relevância de um curso de pós-graduação que possa dar mais subsídios para a própria prática ou lacunas da própria formação inicial.

As três dimensões expostas acima passam a ser de fundamental importância para embasar a noção de agência docente que trago para essa investigação. Ao lado de Shields (2007), entendo que essa agência está marcada pelas complexas relações entre passado, presente e futuro. No entanto, esse papel agetivo docente não implica necessariamente um engajamento com todas as atividades no nosso entorno, em uma visão de completude e finitude. De forma apropriada, Shields (2007, p. 137-138) nos esclarece que

não significa que temos que nos engajar em toda causa que surge em nosso caminho ou nos comprometermos com toda questão social a fim de sermos eficazes. Isso, de fato, exige que vivamos de forma agentiva, que reconheçamos a agência e que possamos fazer a diferença.¹⁵

Sob essa ótica, mostra-se relevante que professores assumam suas responsabilidades tendo em mente a impossibilidade do controle sobre todos os seus alunos e todas as situações que possam surgir em meio ao processo educativo.

Na área de formação de professores de LEs, é ainda importante levar em conta os conflitos advindos dos diferentes posicionamentos manifestados por sujeitos que discordam, refutam, recusam e rejeitam novas abordagens de ensino, mudanças nos currículos e nas propostas pedagógicas. Nesse sentido, a visão de Jordão (2013c, p. 294) contribui de forma significativa ao salientar o deslocamento que a agência docente promove em nossas práticas. Para ela, agência “pressupõe abertura para o diferente, percepção de contexto e formas de resistência, assim como reflexividade criativa, uma vez que problematiza suas próprias certezas no encontro com outras formas de saber.”

Esse olhar nos faz perceber o quanto a vivência agentiva nos desloca de nossas zonas de conforto para desnaturalizarmos, como nos orienta Freire (1996), aquilo que sabemos, ou aquilo que pensamos que sabemos. Essa desnaturalização se dá na interlocução com o saber do outro, nem sempre em consonância com o nosso. Porém, essa divergência faz-se produtiva porque é a partir dela que nossos posicionamentos podem vir a ser reformulados/repensados.

Na condição bolsista PED, essa noção de vivência agentiva é perceptível quando me coloquei em um contexto totalmente diferente daquele com o qual eu estava habituada a lidar – alunos de graduação em cursos de Letras e cursos de formação continuada de professores – e nos quais não havia monitores para me auxiliar. Logo, conviver com 120 alunos do ProFIS, adolescentes entre 18 e 20 anos, egressos das escolas da rede pública de Campinas, perfil com o qual tinha pouca experiência, foi além da abertura para o diferente: foi um exercício de problematização constante ou, como nos ensina Freire (1996), uma inquietação que provocou

¹⁵ Tradução minha do original: “However, this does not mean that we need to be engaged in every cause that comes our way or that we can take on every social ill in order to be effective. It does require that we live agentically, that we acknowledge we have agency and can make a difference.”

mudanças nas minhas concepções sobre ensinar e aprender a LI e, acima de tudo, instigou-me a teorizar sobre a própria prática em momentos em que as teorias que sustentavam a minha prática não eram suficientes, tensão que problematizo no capítulo de análise.

No exercício dessa agência, pude perceber o processo de leitura de minha própria prática ou o “processo de se ouvir escutando” de Menezes de Souza (2011), influenciado por Freire (1996). Nesse processo, precisei desnaturalizar muitos de meus discursos hegemônicos sobre o papel de professor, o papel do aluno e o papel da LI no espaço do ProFIS. Entendi, então, que muitos desses discursos estavam relacionados ao aspecto iteracional, relacionado às minhas experiências mal ou bem-sucedidas que ocorreram previamente em outros espaços escolares e que determinavam meus posicionamentos no presente. Porém, ao serem confrontados no presente na interlocução com os outros participantes, alguns desses discursos eram ressignificados.

É necessário atentar que a agência docente como processo (BIESTA & TEDDER, 2007) tem seus limites e potencialidades, como nos lembram Martin & Morgan (2015) e Morgan (2017). Esses autores reforçam a importância de considerá-los como aspectos inerentes à vivência docente para que possamos pensar em “horizontes de possibilidades” (Simon, 1992, p. 24 *apud* Martin & Morgan, 2015) que emergem de nossas práticas. Portanto, admitir as falhas, os erros, as imprecisões, os equívocos do passado e do presente são tão importantes quanto reconhecer futuras possibilidades em nossas práticas docentes.

Uma vez expostos os entendimentos de agência docente, apresento o Quadro 4 abaixo, que sintetiza as ideias até aqui apresentadas.

Quadro 4 – Quadro-resumo das visões de agência docente

Teóricos	Visões de agência docente
Shields (2007)	Defende a vivência da agência e o reconhecimento dessa agência que não implica, necessariamente, em engajamento em todas as práticas
Jordão (2013a)	Propõe agência como a abertura para diferenças que nos fazem questionar/desconstruir nossas certezas

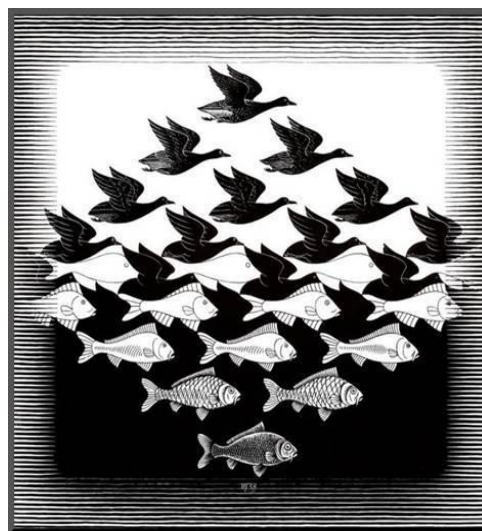
Martin & Morgan (2015) e Morgan (2017)	Apontam a necessidade de reconhecer os limites e potencialidades agentivos
---	--

As teorizações dos autores supracitados expandem a noção de agência dialógica de Emirbayer & Mische (1998) para uma noção de *agência docente dialógica* (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; PRIESTLEY, BIESTA & ROBINSON, 2013, 2015) que emerge em meio a uma sociedade globalizada, noção que me agrada em particular. Ao evidenciarem a importância de uma agência docente processual, abrem margem para que pesquisadores como Shields (2007) mostrem uma outra perspectiva de *vivência* que, até então, não havia sido privilegiada anteriormente. Embora pareça óbvio, *viver e experienciar* essa agência, como advoga Shields (idem) e como passo a defender na análise dos dados gerados, admite que, na condição de professores, temos responsabilidades em sala de aula que podem ser compartilhadas com os alunos.

Em resumo, após mostrar minha trajetória no entendimento do conceito de agência e agência docente de LI no ProFIS, direciono a leitura para a metodologia de pesquisa que fundamenta este estudo.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



Céu e água (Escher, 1938)¹

“(...) a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-la ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos de linguagem possam ser vislumbradas.”
(MOITA LOPES, 2006, p. 20)

Este capítulo trata de pressupostos teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa. Cabe, portanto, inicialmente retomar seus objetivos e perguntas de pesquisa.

Como objetivo geral, procuro investigar e discutir como a agência é vivenciada nas relações construídas entre os participantes deste estudo e procuro respondê-lo a partir das duas perguntas norteadoras: *(i) quais as visões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, à LI e à formação docente postas em circulação no contexto da pesquisa?*; e *(ii) como diferentes papéis, posições e visões são tensionados e (re)negociados pelos participantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LI no ProFIS e como isso se relaciona com o exercício de agência docente?*

¹ Disponível em: <<https://amusearte.hypotheses.org/2072>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

Levando em consideração esses objetivos e questões, inicio as considerações deste capítulo percorrendo sobre estudos cujos focos recaem em pesquisas sobre formação de professores em LEs e LI, com o intuito de salientar sua natureza metodológica como também amparar os encaminhamentos orientadores de meu trabalho. Prossigo apresentando o contexto gerador de dados de meu estudo e seus participantes, abarcando, também, os procedimentos e instrumentos de geração de dados, bem como as categorias de análise elencadas para organização e interpretação desses dados.

De forma mais específica, este capítulo está dividido em cinco partes. Primeiramente, apresento brevemente tendências atuais nas pesquisas na área de formação de professores de LEs e LI inscritas no campo da Linguística Aplicada, como elas podem propiciar novas formas de compreensão sobre questões atuais e pertinentes na educação (GREEN & BLOOME, 1997) e como esses novos olhares podem direcionar a condução de meu estudo, cujo foco recai no exercício da agência docente. Esse percurso mostra-se significativo, uma vez que pode situar a pesquisa que desenvolvi em meio a um escopo mais amplo, possibilitando articulações entre visões e referenciais e, portanto, uma compreensão mais abrangente de meu objeto de estudo. Em seguida, discuto a natureza metodológica deste trabalho, caracterizado como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (KLEIMAN, 1998; GOLDBART & HUSTLER, 2005; ANDRÉ, 2012) com bases interpretativas e críticas (DENZIN & LINCOLN, 2006) e observação participante (MASON, 2002).

Na terceira seção, retomo o contexto gerador de dados, apresentando o perfil dos participantes: a professora-responsável pelas aulas teóricas de LI (PR), os monitores PAD (PAD 1 e PAD 2) e o bolsista PED (PED). Aqui os identifico pelas respectivas siglas entre parênteses como cumprimento às normas de sigilo do Comitê de Ética da Unicamp e apresento, ainda, os instrumentos escolhidos para a produção de dados.

Cumpre mencionar que, ao compreender a agência como processo que se realiza na relação entre sujeitos, como já caracterizado, a participação discente evidencia-se como parte constitutiva desse exercício. Contudo, apesar da relevância da agência discente nas (re)construções de discursos e práticas nas aulas da disciplina LA 094 do ProFIS, essa dimensão não foi diretamente contemplada em meu estudo. Optei por não incluir diretamente os alunos neste trabalho principalmente por questões de delimitação do escopo da pesquisa, a fim de garantir que seu objeto e

corpus de análise, embora complexos, não se evidenciassem demasiadamente amplos. Nesse sentido, é importante salientar que, para seguir amparada por uma *visão de dentro* (GARCEZ, 2015), que poderia me auxiliar a tratar de forma mais aprofundada o fenômeno investigado, em toda sua complexidade, como me propus a fazer, seria importante restringir o número de participantes da pesquisa. Portanto, a fim de delimitar o número de participantes, usei como critério a posição que assumia no contexto estudado, ou seja, mais próxima do papel docente que discente.

Cabe ainda explicitar que procuro levar em consideração a participação discente, de modo indireto, nesta pesquisa, por meio do levantamento do perfil e expectativas desses discentes, efetuado por meio de um questionário *online* (APÊNDICE 1), aplicado junto aos alunos no início da pesquisa, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 2). Os resultados obtidos através da aplicação do referido questionário são levados em conta no processo de interpretação de dados, conforme também descrevo em mais detalhes em seções posteriores. De todo modo, reitero que essa restrição de foco não pretende minimizar ou desconsiderar, como já indicado, a representatividade discente no processo agetivo em contexto educativo. Outrossim, abre brechas para pesquisas futuras, que possam vir a complementar e expandir os resultados do estudo que desenvolvi.

Na quarta seção, discorro sobre os procedimentos e instrumentos de geração de dados: as aulas observadas, as aulas ministradas, a elaboração de diário de campo e diário *online*, a elaboração do perfil dos professores em formação inicial e continuada, suas narrativas e o grupo focal realizado.

Por fim, dedico a última parte deste capítulo à explicação das categorias de análise e dos procedimentos de organização e interpretação de dados (MASON, 2002; COHEN, MANION & MORRISON, 2007; BORTONI-RICARDO, 2008).

3.1 Tendências em pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras: foco no professor e educação linguística

No percurso da LA como campo de investigação, estudiosos da área como Moita Lopes (1996), Celani (1998), Kleiman (1998), Signorini & Cavalcanti (1998) têm discutido os procedimentos investigativos nela presentes desde o final da década de 80. Para o primeiro, a pesquisa em LA caracteriza-se como “*aplicada*” por realizar-se em contexto de aplicação, sobretudo institucionais, e não por ser obrigatoriamente

aplicação, verificação e validação de teorias linguísticas, condição à qual ficou dependente e confinada por muito tempo por ter se originado das pesquisas em Linguística.

Essa condição ultrapassada apontada igualmente por Celani (1998) e Signorini & Cavalcanti (1998) nos mostra o quanto a LA se desenvolveu de subárea da Linguística para se consolidar enquanto uma grande área multi-inter-transdisciplinar articulada com as Ciências Sociais, principalmente com a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia e a Antropologia, da qual se apropria de métodos investigativos. Para Signorini & Cavalcanti (1998, p. 8), as práticas investigativas em LA não partem de hipóteses a serem confirmadas nos contextos de investigação, mas surgem da premissa de lidar com o complexo, o instável e o provisório.

De fato, o estudo das questões aplicadas exige esquemas de investigação gerados e sustentados nos próprios contextos de aplicação e não desenvolvidos antes por um grupo de elite e aplicados posteriormente naquele contexto por um segundo grupo científico mais periférico. Os resultados da pesquisa não surgem, portanto, somente ou principalmente da aplicação de conhecimento, já existente.

Essa crítica torna-se pertinente para este estudo pois pretendo analisar os resultados de forma não cartesiana, na qual teoria e prática podem ser vistas de forma circular, reforçando a postura de Moita Lopes (1998, p. 110) de que, em LA, “a teoria informa a prática e a prática informa a teoria”. Assim sendo, retomo a postura da educação crítica de Freire (1996), que busca romper com perspectivas tradicionais, no caso a positivista, direcionadas para a comprovação de teorias nos contextos em que são aplicadas.

No que se refere aos estudos da LA direcionados para as LEs, no qual a LI está presente, Gimenez (2011, p. 125) aponta como tendência o interesse pelo professor, “especialmente no que diz respeito a seu pensamento e ações em sala de aula”. Segundo a pesquisadora, tais estudos estão voltados para as práticas de sala de aula nas quais o professor pesquisa a sua própria formação, tornando-se um objeto de pesquisa.

Essa constatação é relevante por apontar mudanças significativas no escopo de pesquisas realizadas até então. Em 1996, Moita Lopes sinalizava como

tendência dois tipos de pesquisas: as diagnósticas e as interventivas. Nas primeiras, o foco era verificar o que estava sendo ensinado e aprendido em sala de aula e/ou o conceito de competência comunicativa colocado em prática pelo professor; já nas segundas, o objetivo era modificar alguma situação identificada em sala de aula. Essas intervenções tinham como objetivo sanar os problemas, quer seja de ensino, quer seja de aprendizagem, para que alunos e professores tivessem um rendimento satisfatório e fossem considerados bem-sucedidos ao final do processo.

Todavia, tais investigações estavam voltadas para o resultado e não para o processo que antecedia esse resultado. Percebe-se então que elas evidenciavam também uma formação docente orientada para a comprovação de teorias e hipóteses (ANDRÉ, 2012), assim como uma visão de sala de aula como espaço homogêneo, desconsiderando, então, questões específicas e a imprevisibilidade de cada contexto.

Outra perspectiva importante sobre as pesquisas realizadas naquele momento parte de Miller (2013), que critica a forma como as investigações eram realizadas por pesquisadores externos, geralmente vinculados às universidades, com olhares supostamente imparciais. Essa imparcialidade é impossível aos olhos de hoje, quando consideramos os professores, pesquisadores e alunos como sujeitos históricos e socialmente situados (BAKHTIN, 2003, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), que transitam por diferentes espaços, imersos em diversas práticas sociais que os permitem construir múltiplos sentidos em meio às tensões sociais.

Cabe mencionar que, dos apontamentos de Moita Lopes em 1996 até o momento, as transformações sociais, econômicas, educacionais, culturais e tecnológicas pelas quais passamos provocaram e têm provocado não só outras formas de pensar, mas também a reformulação de nossos referenciais teóricos.

Nesse sentido, Cavalcanti (2013) nos alerta para a condição do mundo contemporâneo que, no processo de descolonização e de novas distribuições de poder, se distancia de um local de certezas e respostas prontas. É a partir desse contexto que a pesquisadora defende a importância da realização de pesquisas de formação docente em LEs com uma perspectiva orientada para a educação linguística:

Uma educação linguística em sua visão ampliada não vai ser mais simples. Ao contrário, vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico. Demanda uma

sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Isso inclui também observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina. (CAVALCANTI, 2013, p. 214)

É, portanto, a partir dos pressupostos aqui descritos que busco evidenciar meu posicionamento como pesquisadora na área de formação de professores de LI: não procuro comprovar o conhecimento linguístico de LI dos participantes ou identificar, de modo objetivo e fechado, seus discursos. Ao voltar meu olhar para a agência docente, enxergo-a como processo e, portanto, meu foco recai na(s) forma(s) como essa agência é vivenciada, (re)construída no processo de ensino. Assim sendo, ancorada nos pressupostos de uma LA de caráter inter/transdisciplinar, em que a produção de conhecimento advém da prática, proponho-me a entender e interpretar a complexidade das relações entre os participantes, a partir de um olhar sensibilizado para o entorno (MAHER, 2007).

Além disso, ressalto a relevância da minha vivência como bolsista PED no ProFIS para entender sobre o contexto e me deslocar da condição de observadora para assumir também o papel de observada. Esse movimento, nem sempre fácil, primeiramente evidenciou o cruzamento de fronteiras e a sobreposição de papéis e, portanto, também de discursos, característica de pesquisas aplicadas, orientadas por uma visão complexa da constituição humana e da produção de conhecimento (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998), como também da formação docente (CAVALCANTI, 2013). Ao serem articulados à prática educativa e à vivência da agência no contexto da pesquisa, esses princípios levaram-me a também perceber, de modo mais evidente, a heterogeneidade das minhas práticas e outras possibilidades de lidar com os desafios do cenário socioeducacional escolhido, assim como as diferentes expectativas dos alunos com relação à disciplina de LI e suas resistências ao programa que estavam cursando.

Considerando todo o referencial teórico já apresentado e também tomando como base o que foi aqui exposto sobre as tendências nas pesquisas na área de formação de professores de LI e suas possíveis articulações com minha pesquisa,

dou continuidade à explicitação dos princípios e encaminhamentos teórico-metodológicos do estudo.

3.2 Natureza metodológica da pesquisa

Retomo nessa seção o caráter multi-inter-transdisciplinar da LA e, também, como preconiza Moita Lopes (2006), indisciplinar, como ponto de partida para discutir e justificar a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com bases interpretativas críticas e observação participante, natureza metodológica adotada nesta pesquisa.

As pesquisas em LA, sobretudo as qualitativas que envolvem a vivência dos participantes e do pesquisador em trabalho de campo, apropriaram-se dos métodos investigativos das Ciências Sociais, que, por sua vez, estão articulados com os métodos investigativos da Antropologia e da Sociologia, conforme ressaltam Somekh & Lewin (2005). Sendo assim, a LA traz para seu escopo a preocupação com “os sujeitos e seus contextos da vida real, e com questões filosóficas relacionadas com a natureza do conhecimento e verdade (epistemologia), os valores (axiologia) e o ser (ontologia) nos quais estão baseados os julgamentos e atividades humanas” (SOMEKH & LEWIN, 2005, p. 1)². Esse enfoque na questão social nasce da oposição às ciências naturais, pautadas pela exatidão, pela repetição de procedimentos e pelo isolamento dos eventos que outrora fizeram parte das ciências sociais, como nos lembram Cohen, Manion & Morrison (2007).

Uma das questões basilares nas Ciências Sociais é a percepção ontológica de que os sujeitos são caracterizados pela complexidade, não sendo possível, portanto, generalizações e aplicações de uma teoria universal em todos os contextos pesquisados. Em se tratando de pesquisas educacionais, Somekh & Lewin (2005) reforçam as relações de poder presentes nas relações entre os sujeitos envolvidos que precisam ser evidenciadas e analisadas pelos pesquisadores, bem como as questões éticas que os envolvem.

No âmbito das Ciências Sociais, a Antropologia traz como contribuição a etnografia. Por esse motivo, Cavalcanti & Moita Lopes (1991) reconhecem que as

² Tradução minha do original: “(...) concerned with people and their life contexts, and with philosophical questions relating to the nature of knowledge and truth (epistemology), values (axiology) and being (ontology) which underpin human judgments and activities”.

pesquisas de base em LA têm caráter antropológico, essencialmente por criticar a validade da vertente positivista. É válido mencionar que o aspecto quantitativo não é excluído, pois pode tornar-se complementar à pesquisa qualitativa, que, segundo Ochsner (1979 *apud* PENNYCOOK, 2008), confere uma abordagem equilibrada e, por conseguinte, não dicotômica.

Erickson (1985) afirma que a pesquisa qualitativa, por vezes, é usada como sinônimo de etnografia ou são citadas de forma alternada. Esse equívoco, conforme pontua Garcez (2015, p. 21), faz parte de um *ecletismo irrefletido*, termo cunhado para explicar a adoção de conceitos, métodos e teorias sob o pretexto de que é necessário ter “ângulos de visão melhor”.

Por conseguinte, passo a definir o conceito de etnografia e, a partir dele, o que caracteriza uma pesquisa de cunho etnográfico. Nesse sentido, busco amparo nas pesquisas de Kleiman (1998), Goldbart & Hustler (2005) e André (2012) para elucidar essas duas questões.

Goldbart & Hustler (2005) definem a etnografia pelo seu sentido literal, ou seja, significa escrever ou descrever pessoas em um contexto específico. Segundo os autores, a noção tradicional da antropologia prevê que o pesquisador/etnógrafo seja um observador na vida cotidiana de um determinado grupo. No entanto, com o desenvolvimento das pesquisas etnográficas nos últimos anos (STREET, 1983), a observação intensiva e extensiva já não tem sido mais pré-requisito para caracterizá-la, uma vez que o importante é perceber o pesquisador como “instrumento humano”, que possibilita o entendimento de um determinado contexto por meio de suas interpretações. Aqui, os pesquisadores trazem a noção de sujeitos como *construtores de sentido* (*meaning makers*), que interpretam os contextos no qual estão inseridos.

Os autores complementam a visão de sujeito em pesquisas etnográficas ao ressaltar que não é raro que o pesquisador seja um membro externo da comunidade pesquisada. É preciso ressaltar que esse olhar externo, embora incerto de algumas práticas da comunidade, não pode ser considerado neutro, pois os pesquisadores, inevitavelmente, trazem suas visões de mundo pessoais e profissionais para seus contextos de pesquisa.

Ao trazer a etnografia para o contexto educacional, André (2012) nos conduz a reflexões sobre a apropriação desse conceito e de seus instrumentos de pesquisa. Alguns dos requisitos que caracterizam a pesquisa etnográfica, propostos por Wolcott (1988 *apud* ANDRÉ, 2012), como “a longa permanência do pesquisador

em campo, contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados” não são, necessariamente, utilizados em pesquisas escolares. Por exemplo, o contexto de sala de aula não é natural, uma vez que há regras e horários impostos pela instituição para que a investigação seja conduzida e o período de observação está limitado pelo calendário escolar da escola.

Diante disso, André (2012) reconhece que os estudos realizados em educação não são etnografia de fato, mas do *tipo* etnográfico. Para tanto, a autora elenca oito características:

- 1) Uso de técnicas da etnografia, como observação participante, entrevista e análise de documentos – nas duas primeiras é necessário haver interação entre o pesquisador e a os entrevistados; na última, os documentos servem como fontes complementares que ajudam a entender o contexto investigado.
- 2) O pesquisador é elemento fundamental na coleta e análise dos dados, constituindo-se como mediador responsável pelas possíveis modificações no encaminhamento da pesquisa.
- 3) Ênfase no processo e não no produto da pesquisa.
- 4) Preocupação com as formas como os participantes interpretam o que está acontecendo e como interpretam a si mesmos no contexto.
- 5) Envolvimento com o trabalho de campo e aproximação dos sujeitos e eventos a serem pesquisados.
- 6) Tempo de observação variável e sujeito à disponibilidade por parte do pesquisador e acessibilidade ao local.
- 7) Descrição e indução por meio de diálogos, depoimentos, entrevistas etc. transcritos ou reconstruídos.
- 8) Formulação de conceitos, teorias e possibilidades de entendimento das realidades pesquisadas – e não a verificação de hipóteses formuladas antecipadamente.

Nessa direção, Kleiman (1998, p. 60) também problematiza essa natureza etnográfica ao afirmar que as pesquisas em LA “não têm mostrado de forma explícita as múltiplas perspectivas dos participantes nos contextos estudados”. Em sua perspectiva, a pesquisa em LA é de *cunho etnográfico* por compartilhar a metodologia de coleta de dados, como os procedimentos e instrumentos de geração de dados.

Concordando com Kleiman (1998) e André (2012), passo a utilizar os termos *tipo* ou *cunho* etnográfico para qualificar meu estudo. Além disso, também tomei como ponto de partida a concepção de Green & Bloome (1997) de que trabalhos direcionados na área da educação possam adotar uma perspectiva etnográfica na qual seus procedimentos e instrumentos tenham como objetivo principal o processo e formas de construir conhecimento e sentidos sobre o mundo.

Nessa condição, reconheço, ao lado de Wielewicki (2001), a impossibilidade de realizar um retrato fiel das aulas teóricas e práticas, considerando que há múltiplos sentidos construídos pelos sujeitos, como expliquei anteriormente. Nesse processo de construção de sentidos, a pesquisadora traz à tona a relevância das diversas vozes e linguagens que constituem os discursos do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, sendo, então, impossível apagar as diferenças e os tons valorativos presentes em seus enunciados. Em suas palavras, as pesquisas trazem o “discurso, verdadeiro em um contexto, mas que não deixa de ser uma versão construída do outro mesclada com a visão de si mesmo” (WIELEWICKI, 2001, p. 9).

Ao valorizar os múltiplos sentidos construídos pelos sujeitos, compreendo, ao lado de Moita Lopes (1994), que pesquisas qualitativas em LA não podem ser separadas de seu contexto socioeducacional, posto que ele é construído pelo próprio pesquisador que o *interpreta* e atribui diferentes significados.

Nessa direção, Denzin & Lincoln (2006, p. 17, grifo dos autores) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve, necessariamente, uma prática interpretativa, tendo em vista que “os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou *interpretar*, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Para tanto, os autores usam o termo *bricoleur interpretativo* para definir o pesquisador que realiza uma montagem ou uma colagem a partir dos dados gerados para construir as várias facetas do seu cenário de pesquisa. Esse processo complexo, construído pelo olhar do pesquisador em consonância com o olhar dos participantes, não pode ser dissociado do contexto social e tampouco está isento de seu posicionamento ideológico, como orientam as discussões bakhtinianas.

Para os mesmos pesquisadores, essa bricolagem que nos remete à imagem de uma colcha de interpretações costurada pela teoria, pelos dados gerados e pelos dados analisados também é caracterizada pela mutabilidade, ou seja, está sujeita a novas interpretações – dessa forma, recupero a temporalidade do olhar do pesquisador que se altera ao longo da pesquisa proposta por Cavalcanti (2006).

Contudo, autores como Mason (2002, p. 56) nos alertam que é preciso ter cautela ao generalizar a questão interpretativista da pesquisa qualitativa, tendo em conta que não basta somente observar e interpretar os sujeitos *in loco* – é preciso, antes de tudo, considerar suas “interpretações, percepções, significados e compreensões como a primeira fonte de dados.” Dito de outra forma, é preciso cruzar o olhar do pesquisador com o olhar do(s) pesquisado(s) sobre o contexto para que a análise vá além de um olhar unilateral e contemple os diferentes posicionamentos existentes no cenário pesquisado.

Posto isto, considero fundamental não abandonar o viés crítico freireano que orienta meu estudo (FREIRE, 1996), sobretudo porque busco a ruptura com formas menos hierarquizadas de construir conhecimento e de olhar para os sujeitos e objetos da minha pesquisa.

Somado a isso, ressalto a minha observação participante por meio da qual procuro refazer, reconstruir e ressignificar os processos que constituíram a minha docência nas aulas práticas ministradas e da professora-responsável nas aulas teóricas observadas. Esse tipo de observação *in loco*, de acordo com Kluckhohn (1995, p. 354 *apud* NORRIS & WALKER, 2005), evita distorções e interpretações equivocadas fornecidas por outras fontes.

Na presente pesquisa, a observação participante das aulas teóricas foi imprescindível para a geração dos dados, primeiramente pela necessidade de entender a disciplina de LI como um todo, sem a dissociação entre as aulas teóricas e as aulas práticas. Em seguida, durante as primeiras, tive a oportunidade de compreender a dinâmica das discussões voltadas para os eixos temáticos e o trabalho desenvolvido com as práticas de oralidade, escrita e compreensão oral.

Dessa forma, pude organizar as aulas práticas com base nessa dinâmica, retomando as discussões e com foco no desenvolvimento dos projetos colaborativos. Todavia, faz-se necessário assumir as implicações provenientes dessa escolha. Uma delas diz respeito à aceitação da minha condição de observadora participante das aulas teóricas que, inicialmente, causou estranheza e inibição por parte de alguns alunos ao me verem fazendo anotações constantes no diário de campo.

Outra implicação refere-se ao aspecto interventivo desse tipo de observação. Para Norris & Walker (2005), por vezes, o envolvimento do pesquisador o permite intervir, com base em princípios éticos, em determinadas atividades a serem realizadas no contexto analisado. Essa intervenção, entendida aqui como assistência

ou auxílio, pode ser benéfica para o andamento da pesquisa, pois permite um maior envolvimento do pesquisador com o contexto. Assim, considero como intervenções os momentos em que esclareci aos alunos suas dúvidas sobre as atividades a serem realizadas, por exemplo, sem a intenção de interferir no trabalho do professor da aula teórica.

Os mesmos autores também salientam ainda o comportamento reativo/sensível (*reactive*) por parte do observador participante. Esse comportamento pode ser traduzido como uma reação verbal ou não verbal provocada por determinadas situações e que podem vir a influenciar a observação participante.

Após caracterizar a natureza do presente estudo, passo então a descrever o contexto e seus participantes, além de indicar os instrumentos utilizados para o levantamento dos perfis dos mesmos.

3.3 Contexto de pesquisa e seus participantes

Conforme exposto de forma breve na introdução deste estudo, o ProFIS caracteriza-se como política pública de inclusão social (ANDRADE *et al.*, 2012; KNOBEL, 2013) e ampliação de acesso ao ensino superior (HIBARINO & MACHADO, 2015) direcionada aos concluintes do ensino médio da rede pública da cidade de Campinas/SP.

De acordo com estudos realizados por pesquisadores da Unicamp, o programa em questão é “uma resposta da universidade em relação à inovação curricular e à igualdade no acesso e permanência no ensino superior” (ANDRADE *et al.*, 2012, p. 22). Essa proposta busca atender uma parcela da população brasileira que não tem acesso ao ensino superior, segundo constatação de Andrade (2012) em pesquisa sobre equidade e desigualdade social no ensino superior no Brasil.

Andrade (2012) observa que, apesar do crescimento no número de matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES) nos últimos anos, o percentual de acesso dos jovens entre 18 e 24 anos ainda é restrito. Esse percentual é mais restrito ainda ao analisar o acesso dos alunos da rede pública no ensino superior público, principalmente por conta da defasagem escolar que os coloca em condição desfavorável se comparados aos alunos oriundos de escolas particulares.

Para a pesquisadora, para aumentar o acesso de jovens às IES é preciso ampliar também o número de concluintes do ensino médio com os requisitos mínimos para não só garantir esse acesso mas também sua permanência. Um dos requisitos é o ENEM, que avalia o desempenho do aluno e permite seu acesso ao ensino superior em universidades públicas e privadas. Nessa direção, ao fazer uso do ENEM como um dos critérios de seleção dos 120 alunos, além da renda familiar, o ProFIS permite a entrada e, por meio de bolsa-auxílio, procura garantir a permanência até o final do programa. Ao término dos dois anos, os alunos têm uma vaga garantida em mais de 60 cursos de graduação ofertados pelos institutos e faculdades, sendo essa escolhida com base na média alcançada (coeficiente de rendimento (CR)) no decorrer do curso sequencial de graduação. Nesse sentido, é possível afirmar que o programa é uma das formas de evitar o “gargalo” (ANDRADE, 2012) existente entre o final do ensino médio e a entrada na universidade.

Cabe ressaltar ainda que o ingresso ao ensino superior não ocorre somente depois do término do ProFIS. Uma vez selecionados, os alunos já vivenciam o ambiente universitário ao cursar as disciplinas ofertadas pelos professores da própria instituição e ao se envolverem em projetos de IC.

É relevante pontuar que a inclusão dos alunos da rede pública no ensino superior não significa “trazer as pessoas para algo que já existia” (DEI, 2013, p. 61 *apud* ROCHA & MACIEL, 2013, p. 23), mas o de oportunizar novos espaços para alunos que não teriam a chance de ingressar no ensino superior sem o ProFIS.

Percebo, então, o ProFIS como esse espaço outro que possibilita aos alunos, de acordo com Menezes de Souza (2011, p. 286), “a lidar com as diferenças sociais que permeiam a complexidade do mundo de hoje” e a aprender a buscar conhecimento nas aulas práticas de LI.

A partir dessas considerações sobre o programa, traço o perfil dos monitores PAD integrantes da pesquisa no segundo semestre de 2015 em atuação nesse espaço. Cabe mencionar que o processo de geração de dados, que englobou o levantamento dos perfis dos participantes, ocorreu entre agosto e novembro de 2015.

3.3.1 Perfil dos monitores PAD

Antes da realização do levantamento do perfil dos dois monitores PAD (PAD 1 e PAD 2)³, ambos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 3). Após a assinatura dos participantes, usei como ferramenta um questionário semiestruturado enviado individualmente por *e-mail* (APÊNDICE 4) com objetivos diferentes do questionário *online* aplicado aos discentes (APÊNDICE 1). Enquanto esse último tinha como propósito analisar as necessidades, expectativas e a experiência prévia dos discentes com a LI, o primeiro objetivava conhecer como se deu o processo de monitoria, seu conhecimento prévio sobre o ProFIS e se já havia sido ex-aluno do programa.

Cohen, Manion & Morrison (2007) caracterizam esse tipo de questionário como autoadministrado sem a presença pesquisador (*self-administered questionnaires without the presence of the researcher*), uma vez que priorizam a praticidade bem como a conveniência de respondê-lo em casa ou em outro espaço mais adequado ao respondente.

Em princípio, esse tipo de questionário seria a base para um entrevista individual a ser gravada em áudio. No entanto, como as respostas enviadas foram devidamente respondidas pelos participantes e, assim, permitiram que eu compreendesse seus perfis, suas experiências com a LI e a razão para que se envolvessem como monitores PADs, julguei que não seria necessário realizar uma nova etapa.

De uma forma geral, a seleção dos monitores PADs era feita por meio de inscrição e entrevista, que envolvia não só o currículo mas também o conhecimento linguístico.

Apresento, primeiramente, a descrição da monitora (PAD 1) que atuou na disciplina LA 094D no segundo semestre de 2015. À época, era aluna do curso de Licenciatura em Letras na Unicamp, portanto, professora em formação inicial. Interessou-se pela monitoria do ProFIS por sugestão de colegas e tinha como expectativa melhorar a didática e aprender com situações diversas em sala de aula.

³ Cumpro aqui reiterar que os procedimentos éticos do estudo foram avaliados e validados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp. CAAE: 39705614.2.0000.5404.

Sua experiência com a LI começou no ensino fundamental em escola particular e, devido ao seu interesse em aprender mais, passou a traduzir letras de música, assistir a filmes sem legenda e ler livros.

Na época da geração de dados, essa monitora estava matriculada no curso de Letras da Unicamp e, como parte da grade curricular, cursou as disciplinas de LI ofertadas pelo CEL/Unicamp, onde também realizou monitoria anterior junto aos professores.

Sua atuação como monitora na disciplina LA 094 foi extremamente válida pela aproximação com os alunos e por conseguir propor alternativas sobre o uso de novas tecnologias para realização das atividades efetuadas em sala.

Na mesma época, as disciplinas de LI contavam com outro monitor (identificado como PAD 2), que também passou a fazer parte deste estudo. Sua inclusão deve-se, fundamentalmente, à sua experiência como ex-aluno do ProFIS.

Seu contato com a LI se deu nas aulas da escola pública e ele interessou-se em estudar essa língua por uma “curiosidade pessoal”, conforme consta em sua narrativa (APÊNDICE 5) para jogar *videogames*.

Depois de concluir os dois anos no programa e iniciar seus estudos na graduação na Unicamp, teve interesse em ser monitor PAD não só pela bolsa-auxílio, mas para ajudar os alunos a aprender a língua.

Ademais, a posição de monitor lhe conferiu uma compreensão mais ampla/aprofundada sobre o que é ser aluno do programa e seus deveres, como atividades e provas, bem como uma maior responsabilidade nas orientações discentes.

Na condição de pesquisadora, percebi que sua atuação teve um impacto positivo na relação com os alunos do ProFIS, pois, ao terem conhecimento da sua experiência como ex-aluno, houve uma maior aproximação e identificação com os desafios enfrentados durante o programa.

Considerando a importância dos dois monitores para a geração de dados da pesquisa, apresento um quadro-resumo com seus perfis:

Quadro 5 – Quadro-resumo dos perfis dos PADS

PAD 1	PAD 2
Professora em formação inicial e experiência como monitora no CEL-UNICAMP	Ex-aluno ProFIS
Interessou-se pela monitoria por sugestão de colegas	Interessou-se pela monitoria por causa da bolsa-auxílio e para ajudar os alunos
Experiência com a língua inglesa na escola e por meio de letras de música, filmes e livros	Experiência com a língua inglesa na escola e por meio de <i>videogames</i>
Atuação importante como monitora junto aos alunos e contribuição sobre o uso de novas tecnologias na realização de atividades	Atuação como monitor permitiu uma compreensão sobre o programa e assumiu responsabilidades nas orientações discentes

3.3.2 Bolsista PED

Meu primeiro contato com a LI foi em curso particular de inglês, antes de cursar a disciplina de LI na escola regular. Isso me fez ter uma impressão de descompasso entre os dois mundos nos quais vivenciava essa língua: o mundo da escola de línguas, onde eu tinha um interesse muito grande em aprender e a descobrir o mundo por meio do livro didático sempre colorido, e o mundo da escola regular, onde pouco aprendi porque era basicamente a repetição do que já havia aprendido no meu outro mundo.

Fiz magistério em escola pública, fiz intercâmbio e não hesitei em escolher Letras no meu primeiro vestibular. Fiz a licenciatura em inglês e, logo em seguida, mestrado em Letras. Ao mesmo tempo que comecei o curso, comecei a trabalhar como professora em centros de línguas e depois tive experiência em escola internacional, cursos de extensão voltados para formação continuada de professores de LI e cursos de Letras.

Na condição de doutoranda em Linguística Aplicada e bolsista PED na mesma instituição onde realizei o estágio de docência, assumi as aulas práticas do ProFIS como um desafio de pesquisar sobre a minha própria prática docente e

também de compreender um outro espaço de ensino-aprendizagem dentro de uma universidade pública.

Minha compreensão sobre o programa se iniciou de forma indireta no segundo semestre de 2014 ao conhecer o projeto de mestrado de uma das participantes do grupo de pesquisa ao qual estou vinculada e ao conhecer o trabalho de dois dos professores de LI do ProFIS que me permitiram observar suas aulas teóricas e práticas nesse período. No entanto, pude vivenciar o programa de forma mais profunda ao longo do ano de 2015, no qual me candidatei como bolsista PED e assumi as aulas práticas da disciplina de Língua Inglesa III (LA 093) no primeiro semestre e de Língua Inglesa IV (LA 094) no segundo semestre, a partir da qual gerei os dados do presente estudo.

3.3.3 Professora-responsável

A fim de traçar o perfil da professora-responsável (PR) pela aulas teóricas de LI, primeiramente foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 6) e, em seguida, optei por um questionário semiestruturado (APÊNDICE 7) com características distintas do questionário direcionado aos monitores PAD. A construção do questionário diferenciado foi necessário uma vez que meu interesse recaiu sobre sua formação e experiência em outros contextos anteriores ao ProFIS, sua percepção sobre o ensino-aprendizagem de LI dentro do currículo de formação geral e os desafios de se trabalhar em um curso sequencial com propósitos diferentes dos cursos de extensão em LI ofertados pelo CEL, onde também ministrava aulas. Esse questionário foi enviado para a professora e utilizado como base para a entrevista (APÊNDICE 8) ocorrida no final do mês de novembro de 2015, procedimento que irei detalhar mais adiante. A seguir, sintetizo as informações fornecidas pela professora.

A PR é graduada em Letras, com mestrado na área de Linguística Aplicada e atua como professora há mais de 15 anos. Possui experiência no ensino regular público, no ensino regular particular, em centro de línguas, além de aulas particulares. Também já lecionou em cursos de graduação em instituições particulares na cidade de Campinas e atua no ProFIS desde 2012.

Seu contato com a LI, no entanto, começou como aluna em curso de línguas e teve seu interesse despertado pelas músicas que ouvia nessa língua. Segundo ela, sempre teve uma relação muito forte com a LI.

Em sua opinião, seu trabalho no programa tem como principal motivação a inclusão social e aponta como fator positivo a oferta da disciplina de LI nos quatro semestres no currículo de formação geral. Por perceber que alguns alunos tem dificuldade em aprender inglês, busca pesquisar outras formas de fazê-los aprender melhor.

Também preocupa-se com um ensino mais crítico da LI e com o nível de aprendizado dessa língua ao final do curso. Apesar de o programa não exigir um nível de proficiência linguística de acordo com parâmetros/critérios internacionais, o aprendizado dessa língua é desafiador, dada a quantidade e a heterogeneidade dos alunos presentes nas aulas teóricas.

3.3.4 Perfil discente

Embora os discentes não tenham sido envolvidos nesta pesquisa como participantes, acredito ser importante apresentar um breve perfil dos alunos do ProFIS, em particular aqueles que fizeram parte das aulas práticas da disciplina LA 094D, na qual foram gerados os dados da pesquisa a fim de viabilizar uma compreensão mais complexa do ProFIS, ao oferecer mais dados contextuais.

Na época da realização desse estudo, a turma contava inicialmente com 30 discentes matriculados. A escolha dessa turma para a geração de dados se deu em razão de seu perfil participativo e questionador. Além disso, a turma contava com participantes do Centro Acadêmico do ProFIS (CAEFIS)⁴, engajados em projetos que tinham como objetivo a melhoria do programa e a manutenção das bolsas até o final do curso.

Conforme já mencionado, optei por aplicar um questionário *online* voltado ao levantamento de perfil discente no *Google Forms* (APÊNDICE 1) para entender as necessidades e expectativas da turma selecionada. Antes de enviá-lo, todos os alunos haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual estavam cientes de que a participação na pesquisa poderia gerar um certo

⁴ Para mais informações sobre o CAEFIS, consultar o endereço eletrônico <<http://caefisunicamp.wixsite.com/caefis-profis>>.

desconforto com relação ao tempo despendido para respondê-lo em sala de aula ou em casa. Também pautado por princípios éticos, como nos orientam Cohen, Manion & Morrison (2007), os alunos não poderiam se sentir obrigados, mas sim encorajados a colaborar. Apesar da não obrigatoriedade, 25 alunos dos 30 matriculados responderam ao questionário, ou seja, 83%.

Os dados fornecidos pelos alunos por meio da ferramenta escolhida mostra que mais de 90% tinham mais de 18 anos de idade e mais da metade (61,5%) havia estudado inglês antes do ingresso no programa, principalmente em cursos de idiomas (68,8%). Esse dado é relevante para este estudo por mostrar que havia o acesso e a permanência em cursos particulares por um período entre um e três anos. Também é possível afirmar que mais da metade já tinha um certo conhecimento sobre a LI, principalmente no que se refere às questões linguísticas.

Sobre as expectativas em relação às aulas de LI, 60% responderam que queriam desenvolver a leitura e a escrita de textos acadêmicos, ao passo que 28% tinha como objetivo o desenvolvimento da oralidade e da compreensão oral. Cabe mencionar que o *Google Forms* não permitiu a escolha de mais de uma opção, por isso alguns discentes justificaram em suas respostas que esperavam trabalhar com as quatro práticas mencionadas acima. Já para os 12% que responderam ter outras expectativas, suas justificativas recaíram sobre a necessidade de trabalhar mais a oralidade e a compreensão oral, principalmente a pronúncia.

Ao serem perguntados sobre o que poderia ser melhorado nessas aulas, metade mencionou a preocupação com o desenvolvimento da oralidade e um tempo maior destinado às aulas práticas. Essas duas constatações em um questionário aplicado na metade do semestre foram relevantes para entender a percepção discente sobre as avaliações das aulas práticas e a distribuição do tempo nessas aulas. Nesse sentido, pude compreendê-los melhor e, junto com os monitores PADs, pensar em estratégias que pudessem fortalecer a prática da oralidade e otimizar o tempo em sala de aula.

Desse modo, compreender o perfil dos alunos da disciplina LA 094D contribuiu de forma significativa para o encaminhamento da minha pesquisa, pois a construção da agência docente não se faz sem a relação dialógica dos discursos discentes.

3.4 Procedimentos e instrumentos de geração de dados

Nesta seção, evidencio as etapas e retomo os instrumentos utilizados para a geração de dados. É importante mencionar que, além dos instrumentos já citados, lancei mão da observação de aulas, registros em um diário e realização de grupo focal (GF), como meios para produzir os dados da pesquisa. Nesta parte, discorro, também, sobre a realização das aulas práticas.

Para tanto, ilustro a organização dessas etapas e instrumentos no Quadro 6 a seguir e, na sequência, passo a explicar os instrumentos utilizados em cada fase de forma mais detalhada.

Quadro 6 – Descrição das etapas, instrumentos, objetivos e período de geração dos dados

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS	INSTRUMENTOS ADOTADOS	OBJETIVOS	PERÍODO
Observação de aulas teóricas	Diário de campo impresso	Registrar observações sobre as aulas teóricas observadas e ministradas pela PR	Agosto a novembro de 2015
Registro das aulas práticas realizadas	Diário de campo impresso	Registrar impressões sobre as aulas práticas planejadas e ministradas pela PED	Agosto a novembro de 2015
Reflexão sobre interações entre PR, PADs e alunos	Diário <i>online</i>	Registrar observações a partir das reflexões sobre interações entre PR, PAD e alunos	Agosto a novembro de 2015
Aplicação de questionário discente	Questionário <i>online</i>	Realizar levantamento de perfil e expectativas discentes	Setembro de 2015
Aplicação de questionário PADs	Questionário semiestruturado	Realizar levantamento de perfil dos PADs	Agosto de 2015
Realização de entrevista PR	Entrevista baseada em um roteiro	Realizar levantamento de perfil, experiência docente e percepção sobre o ProFIS	Novembro de 2015
Realização de GF	Roteiro semiestruturado	Discutir diferentes visões sobre o	Setembro e novembro de 2015

(PR, PADs e PED)		ProFIS e o encaminhamento da disciplina LA 094	
	Narrativa autobiográfica	Complementar a análise do GF	Dezembro de 2015 a janeiro de 2016

É importante ressaltar que algumas das etapas foram realizadas simultaneamente, como a observação e realização das aulas práticas, haja vista a oferta dessas aulas em horários diferentes nos mesmos dias ou em dias alternados. Além disso, os diários de campo e *online* eram escritos frequentemente. Enquanto os diários de campo trazem descrições detalhadas das aulas, o diário *online* contou com reflexões semanais provocadas pelas falas do PR, dos monitores PAD e dos alunos.

Isto posto, prossigo com o detalhamento acerca de cada instrumento citado.

3.4.1 Observação de aulas teóricas

Antes de iniciar a observação das aulas, obtive um documento de anuência do CEL/Unicamp (ANEXO 2) e outro do representante da área de LI (ANEXO 3), que possibilitaram meu acesso ao ProFIS. Outro documento importante foi o TCLE assinado pela PR (APÊNDICE 6) das aulas teóricas, que permitiu o acesso às aulas e sua participação como voluntária.

A primeira etapa consistiu na observação de 13 dias de aulas teóricas geminadas, isto é, 26 horas-aula na turma LA 094D ministradas pela PR no período entre agosto e novembro de 2015, sempre às quintas-feiras das 10 às 12h.

Essa observação caracterizou-se como participante (MASON, 2002), considerando que busquei me integrar ao contexto, interagindo com os 30 alunos matriculados, a PR e os PADs durante as aulas, quer seja para auxiliar no encaminhamento das atividades propostas, quer seja para esclarecer dúvidas, assumindo, por vezes, o papel de monitora. Essa premissa foi fundamental para que eu tivesse um maior contato com os alunos que também participariam das minhas aulas práticas.

Ademais, a condição de observadora participante me permitiu entender a dinâmica das aulas teóricas e como elas estão articuladas com as aulas práticas. De

uma forma geral, foram aulas com foco em oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística, a partir dos eixos temáticos presentes na ementa (ANEXO 4). No semestre no qual a pesquisa foi realizada, a ementa da disciplina LA 094 previa o seguinte:

Expandindo as orientações curriculares do Ensino Médio às especificidades da educação superior, a disciplina amplia conteúdos da LA093 nos domínios linguístico-discursivo, sociocultural e educacional e prioriza a reflexão sobre ensino superior, pesquisa, cidadania ativa e suas relações com o inglês na sociedade globalizada, através de práticas de letramentos digitais e críticos, articuladas às bases discursivas e textuais de narração, expressão de opinião, argumentação e reivindicação, envolvendo gêneros orais, escritos e multimodais oriundos, prioritariamente, das esferas do entretenimento, da divulgação científica, além da política, acadêmica, jornalística e multimidiática.

Desse modo, foram trabalhados os seguintes eixos propostos:

- 1) Língua inglesa, universidade e globalização;
- 2) Língua inglesa, pesquisa e manifestações e reivindicações político-educacionais e culturais na atualidade.

Dos 13 dias de aulas observadas registradas em diário de campo, escolhi cinco delas, conforme a Figura 6 na página a seguir:

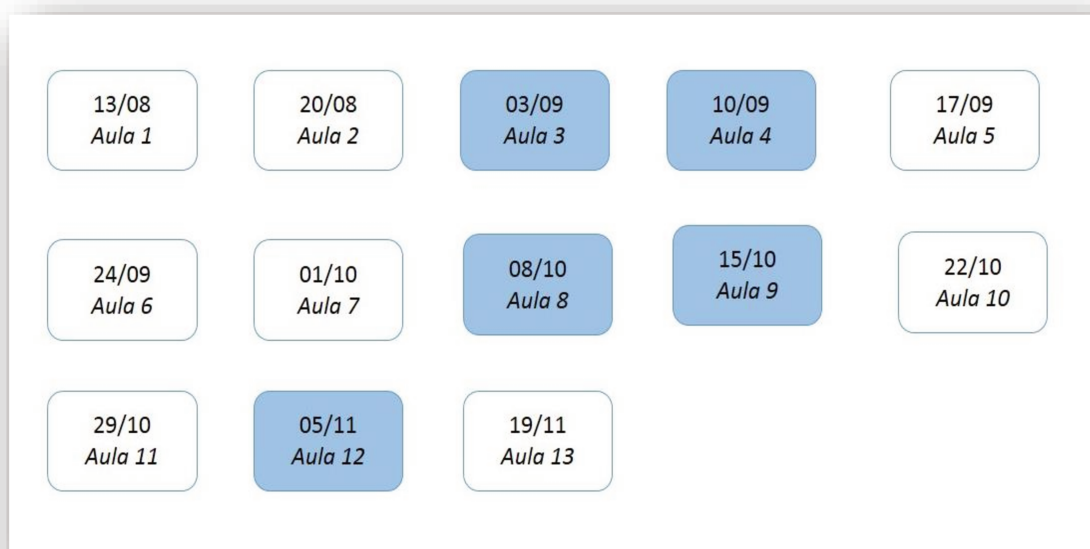


Figura 6 – Panorama das aulas teóricas observadas com ênfase nas selecionadas para análise

A escolha pelas aulas foi baseada nas discussões realizadas entre alunos e PR e por evidenciarem, de modo mais explícito, o ProFIS, seus papéis dentro do programa e a reflexão que as atividades propostas trouxeram sobre o próprio aprendizado.

A seguir, no Quadro 7, apresento um breve resumo das aulas teóricas escolhidas.

Quadro 7 – Quadro-resumo das aulas teóricas observadas

Aula	Data	Resumo
3	03/09/2015	Eixo temático: <i>Língua inglesa, universidade e globalização</i> Tema da aula: <i>Desconstrução de estereótipos culturais</i> Resumo da aula: A aula foi desenvolvida a partir da palestra “<i>The danger of a single story</i>”, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, e a discussão em português foi sobre os estereótipos culturais.
4	10/09/2015	Eixo temático: <i>Língua inglesa, universidade e globalização</i> Tema da aula: <i>Uso das sentenças condicionais em LI</i> Resumo da aula: A professora retomou o tema da aula anterior (Aula 3) e explicou o uso das sentenças condicionais por meio de charges e exercícios da apostila.
8	08/10/2015	Eixo temático: <i>Língua inglesa, universidade e globalização</i>

		Tema da aula: <i>Discriminação e preconceito</i> Resumo da aula: Discussão sobre um <i>stand-up comedy</i> em língua inglesa chamado “<i>Achmed – the dead terrorist</i>” e a realização de atividades de compreensão oral e escrita. Também foi discutida uma reportagem da <i>CBS News</i> sobre o preconceito contra o Islamismo.
9	15/10/2015	Eixo temático: <i>Língua inglesa, pesquisa e manifestações e reivindicações político-educacionais e culturais na atualidade</i> Tema da aula: <i>Pesquisa, escrita acadêmica e resumo acadêmico</i> Resumo da aula: No início da aula, a professora fez uma revisão da voz passiva. Em seguida, trabalhou as informações sobre a biografia de uma pesquisadora brasileira e a descrição de sua pesquisa em inglês.
12	05/11/2015	Eixo temático: <i>Língua inglesa, pesquisa e manifestações e reivindicações político-educacionais e culturais na atualidade</i> Tema da aula: <i>Acesso ao ensino superior</i> Resumo da aula: Como revisão para a prova, a professora trabalhou uma reportagem em vídeo sobre o acesso ao ensino superior. O foco era nos jovens de periferia que tiveram que vencer vários preconceitos para se tornarem a primeira geração de suas famílias a entrarem na universidade. Houve discussão sobre o tema, realização de atividades de interpretação de texto e revisão de voz passiva.

3.4.2 Realização das aulas práticas

Conforme expliquei anteriormente, as aulas práticas e teóricas aconteceram no período entre agosto e novembro de 2015. Enquanto as aulas teóricas ocorriam no horário das 10h às 12h de quinta-feira, as aulas práticas da disciplina de Língua Inglesa IV (LA 094D) eram ministradas por mim nas quartas-feiras, das 11 às 12h, sempre em laboratório.

Como exposto anteriormente, as aulas práticas tinham como objetivo a elaboração de projetos colaborativos. No semestre em questão, o projeto consistia, primeiramente, na elaboração de um resumo em inglês, resultado do projeto de IC, obrigatório aos alunos do ProFIS a partir do segundo ano. Como alguns alunos tinham o mesmo orientador e participavam dos mesmos projetos, os resumos eram escritos

de forma colaborativa, no entanto, alguns preferiram apresentar individualmente. Em seguida, desenvolviam o pôster digital, seguindo as orientações desse gênero discursivo, e o apresentavam em inglês.

Todas as etapas de elaboração (do resumo e do pôster digital) eram acompanhadas diretamente por mim e pela monitora PAD e, indiretamente, pela PR. Além disso, durante a elaboração do pôster acadêmico, os alunos entregaram três versões para correção em seus portfólios na plataforma TelEduc e foram avaliados pelo processo e não somente pelo resultado final. A avaliação também consistiu na apresentação oral dessa produção acadêmica.

Como instrumento de registro, utilizei um diário de campo para as 15 horas de aulas práticas realizadas por mim enquanto bolsista PED-B. Uma vez que um dos focos da pesquisa era a minha agência docente nessas aulas, a gravação em áudio também foi um instrumento de geração de dados. As gravações não substituem os registros nos diários, como nos alertam Jones & Somekh (2005), porém, são instrumentos que captam as nuances e entonações percebidas somente no momento da fala e, nem sempre, registradas de forma coerente nos diários. Após o encerramento das aulas práticas, cada uma foi transcrita para posterior análise.

Para uma melhor visualização, apresento a seguir a Figura 7 com as datas das aulas práticas ministradas e, em destaque, as aulas escolhidas para análise. Tais aulas foram escolhidas levando-se em consideração a articulação com as aulas teóricas já selecionadas para compor o *corpus* do estudo e quais delas possibilitariam mais subsídios para que eu respondesse às minhas perguntas de pesquisa.



Figura 7 – Panorama das aulas práticas realizadas com ênfase nas selecionadas para análise

Abaixo, para melhor compreensão, apresento o Quadro 8 com o resumo de cada aula selecionada para análise.

Quadro 8 – Quadro-resumo das aulas práticas selecionadas

Aula	Data	Resumo
2	19/08/2015	Elaboração de biodata em inglês no <i>Padlet</i>
5	09/09/2015	Início da elaboração da primeira versão do pôster de IC
7	23/09/2015	Preparação para apresentação do pôster de IC em inglês
13	18/11/2015	Apresentação do pôster de IC em inglês
14	25/11/2015	Apresentação do pôster de IC em inglês

3.4.3 Elaboração de diário de campo e diário *online*

Essa etapa aconteceu concomitantemente às observações das aulas práticas e teóricas. Tanto em uma quanto em outra recorri ao diário de campo como instrumento de registro das informações, percepções e questionamentos próprios. Embora seja nomeado de formas diferentes (diários, diários de bordo e diários de

campo), Altrichter & Holly (2005) defendem que esse tipo de “memória externa” é uma das formas mais utilizadas por pesquisadores envolvidos com pesquisas qualitativas do tipo etnográficas.

Como banco de memória ou banco de dados, os autores ressaltam a importância da documentação cronológica das aulas observadas e o registro das reflexões em fluxo de consciência. Concomitantemente ao diário de campo, adotei um diário *online* gratuito (*Penzu*) para registrar algumas informações do diário de campo como forma de preservação caso houvesse perda do registro físico e também para incluir outras reflexões que surgiam no decorrer da semana sobre as aulas ministradas.

A elaboração de ambos de forma regular foi de fundamental importância e uma das mais importantes ferramentas para registrar e descrever o que via, sentia e vivenciava em sala de aula, principalmente parte das conversas com os alunos ou questionamentos feitos por eles. Apesar de ter os professores em formação inicial e continuada como foco de pesquisa, alguns dos comentários dos alunos durante a elaboração do projeto colaborativo da disciplina LA 094 e das aulas teóricas me provocaram a repensar sobre minha própria prática e sobre o lugar da disciplina de LI no currículo do ProFIS.

O exercício de escrita exigido por esse tipo de ferramenta possibilitou, além do registro cronológico, uma prévia da organização das categorias de pesquisa, pois, à medida que ia descrevendo o que acontecia nas aulas teóricas, anotava a recorrência de certos temas, como por exemplo, as visões de língua e linguagem. Por outro lado, o registro nas aulas práticas ocorria de forma menos detalhada e mais resumida ao final delas em razão do tempo disponibilizado para orientação dos alunos durante a elaboração do projeto colaborativo.

O registro dos acontecimentos observados e vivenciados são e foram objetos de interpretação constante durante a análise de dados, como defende Mason (2002). Essa prática interpretativista parte da natureza metodológica desta pesquisa, já que é essencial para que o pesquisador possa perceber as diferentes vozes e perspectivas ideológicas presentes nos momentos descritos.

Embora a prática de escrita de diários, quer seja de campo ou *online*, esteja atrelada a momentos do passado, Geertz (2008, p. 14) nos lembra que é sempre possível transformar “um acontecimento passado, que existe em seu próprio momento de ocorrência, em um que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em

um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”. Dessa forma, os acontecimentos do passado descritos nos diários não estão circunscritos a uma única interpretação e não são estanques, pois podem ser retomados e reinterpretados. Ademais, os trechos dos diários foram de suma importância para o cruzamento de dados com as narrativas e com os encontros de GF à medida que convergiam ou divergiam das categorias de análise.

3.4.4 Realização de grupo focal

Na última etapa, houve a realização de um GF com a participação dos monitores PAD e da PR, bem como minha participação como pesquisadora e mediadora das duas sessões realizadas em dois encontros de 1h15min cada, nos dias 29 de setembro e 24 de novembro de 2015, identificados como GF-S1 (29/09/2015) e GF-S2 (24/11/2015), respectivamente. Essas sessões ocorreram fora dos horários das aulas, de forma a não comprometer o trabalho presencial da disciplina, todavia, nos dias nos quais os participantes estavam na instituição de ensino. Como instrumento, baseei-me em um roteiro previamente organizado (APÊNDICE 9), sendo importante mencionar que ambas as sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A opção pelo GF, segundo Barbour & Schostak (2005, p. 42), tem como prerrogativa fornecer informações e visões que não podem ser acessadas somente pelos questionários e pelas entrevistas individuais. Dessa forma, o pesquisador tem a oportunidade de “observar como indivíduos, inseridos em um grupo, reagem às diferentes perspectivas dos outros participantes e defendem seus posicionamentos.”⁵

Sendo assim, a realização desse grupo fez-se pertinente não só por aproximar todos os participantes, mas também por problematizar as situações vivenciadas em sala de aula. Nesse contexto, foi importante perceber e encorajar a expressão de diferentes pontos de vista, assim como estimular a teorização, juntamente com os participantes, sobre os tópicos ou temas relevantes da disciplina, como o próprio conceito de agência docente, conflitos e as concepções de língua trabalhadas ao longo do semestre.

⁵ **Tradução minha do original:** “observe how individuals within groups react to the views of others and seek to defend their own views”.

Percebo o GF como um espaço que oportuniza a (re)construção de sentidos no qual os sujeitos participantes da pesquisa podem mudar de posicionamento, rever suas concepções sobre o que é ensinar e aprender uma língua, assim como reformular suas opiniões dadas na entrevista e sessões anteriores. Ainda, de acordo com Landay (2004, p. 111), é também nesse processo de falar que os sujeitos “continuamente transmitem e interpretam as palavras dos outros, por vezes repetindo tais como são, por vezes relatando e comentando sobre elas.”⁶

De forma a complementar essa etapa, adotei como procedimento e instrumento a escrita de narrativas autobiográficas como fechamento do GF. Acredito que esse processo de escrever sobre as visões, as tensões e os conflitos individuais possibilita a complementação, reformulação ou contestação daquilo que já foi exposto no grupo após um período de tempo. Para Connelly & Clandinin (1990), tais narrativas podem fornecer detalhes sobre os significados particulares de aprendizagem e ensino que podem não ter sido esclarecidos anteriormente, já que cada um escolhe enfatizar determinados aspectos ou momentos de sua vida.

3.5 Procedimentos voltados ao tratamento e à organização dos dados

Levando em conta a importância de que o processo de geração de dados contemple a relevância do tratamento desses dados e da viabilização de sua triangulação no processo analítico, cumpre reiterar que os dados produzidos durante o segundo semestre de 2015 são constituídos pelas observações das aulas teóricas e aulas práticas nos diários de campo, pelos dois encontros do GF, pela narrativa e pelos questionários das entrevistas semiestruturadas. Como foram usados instrumentos diferentes nas etapas de geração de dados, já devidamente descritos, foi necessário transcrever os encontros do GF e a entrevista da professora das aulas teóricas gravados em áudio para que fosse possível retomá-los para análise das informações de forma mais detalhada e, posteriormente, cruzá-los para elaboração de categorias que permitissem a organização dos dados que compõem os *corpora* desta pesquisa.

⁶ **Tradução minha do original:** “continually transmit and interpret the words of others, sometimes repeating them directly, sometimes reporting and commenting on them.”

Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) assevera que “registros de diferentes naturezas vão permitir a triangulação dos dados” como forma de interpretá-los. Desse modo, a triangulação com diferentes perspectivas permite comparar concordâncias ou discrepâncias e, conseqüentemente, possibilitará mais argumentos para responder às suas perguntas de pesquisa.

No caso do meu estudo, lanço mão da triangulação de dados para fornecer uma visão holística (COHEN, MANION & MORRISON, 2007) do meu estudo, ou seja, de modo a contemplar, de forma articulada, dados relativos à minha visão como *pesquisadora e bolsista PED-B*, a *visão dos monitores PAD* e a *visão da PR*.

Ao considerar a minha visão como *pesquisadora* de um estudo de cunho etnográfico de bases interpretativas e críticas, tenho em mente que é importante também estranhar o conhecido (GARCEZ & SCHULZ, 2015), ou seja, por mais que estivesse na *condição de bolsista PED-B* responsável pelas aulas práticas da disciplina LA 094, precisei distanciar-me para poder entender a organização curricular do ProFIS e das disciplinas de LI ofertadas no semestre em que os dados foram gerados.

As percepções dos *dois monitores PAD* foram, conforme expliquei anteriormente, essenciais para a realização dessa triangulação. Primeiramente, um dos monitores havia sido aluno do ProFIS e essa experiência anterior foi relevante para que eu pudesse entender a trajetória discente, seus desafios e suas necessidades nas aulas de LI do programa em questão. Em segundo, na condição de aluno de graduação da instituição, junto com a outra monitora suas visões permitiram-me deslocar-me do meu papel de professora-pesquisadora e perceber aspectos do ensino-aprendizagem de LI que precisavam ser reforçados em sala de aula, como a ênfase no trabalho com a pronúncia das palavras em LI.

De forma similar, a *visão da PR* pelas aulas teóricas foi essencial em razão de sua experiência docente, sobretudo por ter lecionado as disciplinas anteriores de LI no ProFIS.

Diante de tudo o que já foi explicitado em relação aos procedimentos metodológicos deste estudo, sigo apresentando breves considerações sobre os procedimentos de organização e interpretação dos dados gerados, a fim de que possam ser posteriormente respondidas as perguntas colocadas para esta pesquisa.

3.6 Categorias de análise e procedimentos de organização e interpretação de dados

Autores como Mason (2002) afirmam que o processo de elaboração de categorias de análise não ocorre de forma neutra, haja vista que o pesquisador, com base no seu referencial teórico, nas perguntas norteadoras e no envolvimento com seu contexto pesquisado, cogita possíveis categorias de análise antes de iniciar sua geração de dados. Dessa forma, com base em Cohen, Manion & Morrison (2007), a organização da presente análise foi realizada a partir das perguntas de pesquisa (apresentadas na seção introdutória desta tese), as quais serão respondidas de forma linear, embora estejam inter-relacionadas.

A fim de delinear categorias teórico-analíticas mais amplas, às quais chamo de categorias macroanalíticas, tomo como aporte, de modo atrelado às discussões conceituais apresentadas nos Capítulos 2 e 3 deste trabalho, o conceito agetivo proposto por Emirbayer & Mische (1998), mais detalhadamente explicado nos capítulos voltados aos pressupostos teóricos deste trabalho. A visão sobre agência docente do referido autor é constituída pelos elementos com as dimensões **iteracional/habitual, projetiva e prático-avaliativa**, conforme detalhado a seguir:

- a) *Iteracional/habitual*: ressignificação de pensamentos e experiências anteriores que foram incorporadas nas atividades práticas do presente por meio da rotina no contexto social;
- b) *Prático-avaliativo*: contextualização e avaliação das experiências anteriores no momento presente;
- c) *Projetivo*: projeção de futuras trajetórias de ação com base nas experiências passadas.

Nessa linha de pensamento, ainda para fins de organização e interpretação de dados, adotei os elementos supracitados como categorias que irão servir de parâmetro para a condução da análise sobre como se realiza a vivência da agência docente por parte dos participantes desse estudo, foco da **segunda pergunta** de pesquisa delineada para este estudo.

A fim de conduzir a discussão relacionada, de modo mais específico à **primeira pergunta**, cujo foco recai nas visões de ensino-aprendizagem (construção

de conhecimentos) de língua e de formação docente postas em circulação em meio ao exercício da agência docente, tomo como dimensões que agrupam e organizam essas ideias os próprios eixos citados na referida questão, ou seja, as visões de língua/linguagem, ensino-aprendizagem e formação docente.

Vale mencionar que os pontos trazidos para problematização, ao longo do processo de análise desses dados, foram sendo delineados também a partir da ideia de recorrência temática (COHEN, MANION & MORRISON, 2007). Em outras palavras, em meio ao processo de produção de dados, a partir dos instrumentos utilizados neste estudo, certos aspectos, ligados a essas dimensões mais amplas, fizeram-se presentes de modo recorrente e, assim, foram sendo incorporados à análise por serem indicativos das visões dos participantes. Desse modo, seguem indicados os principais eixos organizadores das discussões tecidas no processo analítico ligado às visões dos participantes:

a) *Visões sobre ensino-aprendizagem* (construção de conhecimentos): nesse escopo, são discutidas as visões dos participantes sobre os letramentos a serem desenvolvidos no contexto do ProFIS, com base na discussão de Cope & Kalantzis (2000) e Kalantzis & Cope (2012) sobre mimese, síntese e reflexividade. Os aspectos mais recorrentes a esse respeito surgiram nas observações de aulas, nos encontros focais e nas narrativas dos participantes nos quais emergem visões relativas à construção de conhecimentos dentro do ProFIS.

b) *Visões sobre o status da LI*: tendo em vista que o foco eram os professores em formação inicial e continuada, era do meu interesse investigar as visões de LI recorrentes no discursos dos participantes e, nessa dimensão, serão problematizadas visões emergentes no que se refere à língua como instrumento de comunicação, como discurso, ao papel do inglês no contexto investigado, entre outros aspectos, que foram se fazendo presentes principalmente a partir das observações de aulas, da realização dos grupos focais e dos instrumentos de pesquisa adotados, como os diários de campo e *online*, os questionários semiestruturados e a entrevista baseada em roteiro semiestruturado.

c) *Percepções sobre formação docente*: aqui analiso os pontos de tensão dos professores em formação inicial (monitores PAD) e continuada (bolsista PED e PR)

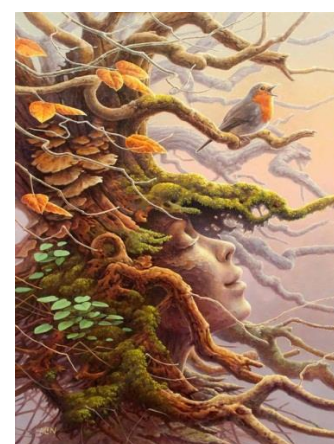
sobre sua própria formação. Esses questionamentos que surgiram, sobretudo nos encontros do GF e nas narrativas, são analisados em dois eixos, formação formatada e formação desformatada: enquanto a primeira está voltada para uma visão reducionista, com base em discursos autoritários, a segunda é constituída de bases mais amplas e reflexivas, constituída por discursos contra-hegemônicos.

Conforme já destacado, os âmbitos de categorias gerados visam a organizar os dados, com a finalidade de analisá-los de modo mais coeso e situado. A análise possibilitará responder às questões colocadas para este estudo e se apoiará em conceitos que constituem o aporte teórico da pesquisa. Atrelados à proposta de Emirbayer & Mische (1998), essas teorizações sustentarão a análise principalmente em termos da discussão sobre como a agência docente foi vivenciada e (re)construída nas práticas investigadas. Por sua vez, outras teorizações mais diretamente ligadas às noções de língua/linguagem e ensino-aprendizagem, também trazidas nos capítulos teóricos deste trabalho, pretendem dar sustentação às discussões sobre os discursos e visões colocados em circulação pelos participantes e que, portanto, embasam as tensões vivenciadas e as maneiras de vivência da agência no contexto investigado, articuladas às categorias relacionadas à agência docente, como também já explicitado.

Este capítulo objetivou a apresentação dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa. Busquei aqui apresentar o contexto da pesquisa, seus participantes e os procedimentos geradores de dados. Indiquei também os procedimentos adotados no que se refere à interpretação desses dados. Assim sendo, dou prosseguimento à condução desse processo analítico nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 4

AGÊNCIA DOCENTE: VISÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM, LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DOCENTE



(Sem título) (Kopera, 2014)¹

“Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios (...)”
(BARROS, 1993)

Este capítulo é voltado para a discussão e análise dos dados gerados, mais especificamente no que se refere à primeira pergunta de pesquisa estabelecida para o estudo. Mostra-se, assim, necessário recuperar brevemente seu contexto e retomar as suas questões norteadoras antes de efetivamente conduzir a citada análise e seus resultados.

Como apresentado no capítulo introdutório, o contexto gerador de dados foram as aulas teóricas e práticas de LI do ProFIS no segundo semestre de 2015 e o objetivo geral foi investigar e discutir como a agência é vivenciada nas relações construídas entre a professora-responsável, PED e PAD, integrantes desta pesquisa.

O objetivo específico estabelecido para esta investigação foi descrever e analisar como os quatro participantes (uma PR do CEL, uma bolsista PED e dois bolsistas PADs (PAD 1 e PAD 2) percebem e (re)constroem seus diferentes papéis e suas visões sobre o ensino-aprendizagem, sobre a LI e a formação docente no cenário

¹ Disponível em: <<https://www.artelat.com/product/c14/>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

socioeducacional escolhido. Esse objetivo foi operacionalizado por duas perguntas norteadoras, sendo a primeira *Quais as visões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, à LI e à formação docente postas em circulação no contexto da pesquisa?*

Para respondê-las, retomo as bases teóricas do Capítulo 1, que discute os desafios educacionais na contemporaneidade (BURBULES & TORRES, 2000; SOUSA SANTOS, 2012), o que nos exigem outras formas de ensinar e aprender, como nos alerta Menezes de Souza (2011). Do mesmo modo, também articulo com discussões sobre agência docente apresentadas no Capítulo 2.

É ainda importante reiterar que os dados foram produzidos com base nas observações das aulas teóricas ministradas pela PR e em aulas práticas ministradas por mim na disciplina LA 094 (Língua Inglesa IV), bem como nas duas sessões de GF (GF1, de 29 de setembro de 2015, e GF2, de 24 de novembro de 2015) (APÊNDICES 10 e 11). Complemento a análise cruzando esses dados com os excertos do diário de campo (DC) e do diário *online* (DO), das narrativas (N) e das entrevistas semiestruturadas (E).

Para responder à pergunta colocada, tomo como ponto de partida os eixos organizados por recorrência, previamente apresentados no Capítulo 3, a saber: visões sobre ensino-aprendizagem (construção de conhecimento), visões sobre o *status* da LI e formação docente.

Ressalto aqui que as categorias foram criadas de forma a organizar a análise, facilitando sua compreensão. No entanto, elas podem encontrar-se sobrepostas. Dito de forma mais clara, as visões sobre ensino-aprendizagem postas em circulação são retomadas quando os participantes discutem suas visões sobre o *status* da LI no cenário do ProFIS e vice-versa. Do mesmo modo, esses pontos são também evidenciados nas discussões tecidas ao longo da análise mais diretamente ligada ao eixo de formação docente.

Cumprimento mencionar ainda que, durante a elaboração dos dois capítulos de análise da tese (Capítulos 4 e 5), optei por organizá-los de forma linear (COHEN; MANION & MORRISON, 2007). Isso significa que no presente capítulo respondo à primeira pergunta norteadora com base nos eixos organizadores elencados no capítulo metodológico e, no próximo, respondo à segunda pergunta, levando em consideração principalmente a categorização de Emirbayer & Mische (1998). No

entanto, reconheço que elas também estão sobrepostas, sendo possível, então, antecipar algumas discussões referentes à segunda pergunta neste capítulo.

Finalmente, julgo pertinente pontuar que as análises dos trechos selecionados, quer sejam das aulas teóricas e aulas práticas, quer sejam das transcrições do GF e dos outros instrumentos de geração de dados, colocam em evidência a base interpretativa crítica (DENZIN & LINCOLN, 2006) presente no capítulo metodológico.

Perante o exposto, dou prosseguimento às considerações teórico-analíticas.

4.1 Visões sobre ensino-aprendizagem

Com o propósito de discutir as visões sobre ensino-aprendizagem que emergiram dos dados, mostra-se importante retomar as perspectivas sobre construção de conhecimento de Cope & Kalantzis (2000) e Kalantzis & Cope (2012). A menção a essa organização mostrou-se interessante, haja vista que as percepções dos participantes vão ao encontro, de forma dinâmica e entrecruzada, com essas dimensões, evidenciando que os discursos veiculados no contexto pesquisado encontram-se em tensão.

Conforme as discussões que seguem, podemos observar ideias e valorações que sustentam discursos autoritários, que buscam manter a ordem social, coadunando com expressões mais conservadoras no que diz respeito aos modos de construção de conhecimento. Em contrapartida, foram também constatados discursos de orientação mais transformadora, que enfatizam visões mais abertas e plurais.

Para organizar a análise acerca das visões de ensino-aprendizagem que emergiram dos dados gerados, retomo, portanto, os conceitos de construção de conhecimento de Cope & Kalantzis (2000) e Kalantzis & Cope (2012): a mimese, a síntese e a reflexividade, apresentadas nessa ordem a seguir.

4.1.1 Visão mimética: “*Como não vai fazer IC?*”

Início essa análise com o questionamento que dá título à subseção, retirada do DO (19/08/2015). Nessa aula prática selecionada, conforme a Figura 7 do Capítulo 3, estava ainda no início da geração de dados e direcionando os alunos em função da elaboração do resumo e do pôster acadêmico, projetos a serem desenvolvidos no decorrer do semestre durante as aulas que estavam sob minha responsabilidade. Esses projetos haviam sido estabelecidos anteriormente pelos professores de LI do ProFIS para as aulas práticas da disciplina LA 094, período no qual os alunos deveriam estar envolvidos com suas pesquisas de IC.

Na aula em questão, uma das alunas mencionou que não iria realizar os projetos propostos naquele momento, haja vista que ainda não tinha começado sua pesquisa de IC. Seu não envolvimento com a pesquisa acadêmica deve-se ao fato de ainda ter disciplinas pendentes a serem cursadas no ano seguinte e, portanto, havia decidido realizar sua IC juntamente com essas pendências. Sem saber exatamente como orientá-la, pedi para que ela se juntasse a outro colega para realizar a atividade em dupla, pois, a meu ver, ela não poderia ficar sem fazer nada nas aulas em laboratório.

Inicialmente, o fato de a aluna não estar envolvida com sua IC me causou surpresa, pois parti do pressuposto de que o distanciamento de uma atividade considerada institucionalmente importante não poderia ser prorrogada. Sabendo que todos os alunos do último semestre deveriam, obrigatoriamente, desenvolver sua pesquisa de IC junto a um(a) professor(a) da universidade, fiz o questionamento que dá título a essa subseção.

Meu questionamento sobre a ausência da IC naquela ocasião revela também minha indignação por saber que ela não estava engajada em nenhuma atividade investigativa, afinal de contas, em uma universidade onde a pesquisa é tão valorizada, como é que ela poderia estar tão alheia a isso?

Aos olhos de hoje, percebo-me como uma professora reprodutora de um discurso centralizador sobre o papel da universidade enquanto disseminadora do conhecimento, como previamente alertara Sousa Santos (2012). Ao reforçar esse discurso, também reforço a ideia de que o saber científico só pode ser produzido em um espaço legitimado como tal e deveria ser parte da experiência da aluna em questão.

Pelo viés desse discurso centralizador, não cogitei a possibilidade de ter alunos sem envolvimento com a IC, presumindo que todos já estivessem envolvidos com alguma pesquisa em andamento. Dessa forma, reforcei, a partir de meus discursos, o aspecto mimético proposto por Kalantzis & Cope (2012) ao entender que todos os alunos deveriam estar, ao mesmo tempo, seguindo orientações conforme o currículo, de forma passiva, cabendo a eles somente a adequação e a repetição da ordem social imposta. Ao homogeneizar a construção do conhecimento com base em uma sequência rígida imposta pelo cumprimento da IC na mesma época, desconsidereei que alguns alunos poderiam ter pendências de disciplinas a serem cursadas posteriormente.

A meu ver, a obrigatoriedade da IC para os alunos era importante, posto que seria uma possibilidade de aprofundamento de conhecimento, de envolvimento inicial com leituras acadêmicas que poderiam ter sua continuidade assim que entrassem no curso de graduação, oportunidade que não seria encontrada fora dali. Por outro lado, reconheço que desconsidero outras formas de construção de conhecimento que podem ser tão importantes quanto o conhecimento produzido dentro da universidade.

Essa valorização do conhecimento discente construído em outros espaços que não somente o escolar faz parte da visão reflexiva de conhecimento proposta por Kalantzis & Cope (2012). Nela, os autores defendem a ideia de que alunos, na condição de agentes, constroem seus conhecimentos e experiências em diversos espaços nos quais circulam. Portanto, espera-se que, como professores, valorizemos as formas plurais de aprendizagem que ocorrem fora de espaços institucionalizados.

Essa discussão sobre a obrigatoriedade de IC também é compartilhada por outros participantes e é tensionada no GF1 pelo monitor PAD 2, conforme trecho abaixo:

PAD 2: (...) E no segundo ano, apesar da gente ter iniciação científica, não é *TÃO DIFÍCIL* porque até iniciação científica no ProFIS é uma coisa meio mal organizada, né, tanto é que tem gente que não tá nem fazendo iniciação científica...

P(esquisadora): Porque ela não é mais obrigatória, você falou, né?

PR: **NÃO** é mais obrigatória?

PAD 2: Não, é, ó, a iniciação é obrigatória, tipo só tem duas disciplinas de dois créditos cada uma, e é obrigatório, mas...

P: mas não tem mais aquela bolsa do CNPq, não tem, então eles não são mais obrigados a apresentar no PIBIC, é isso?

PAD 2: É, é...

Esse excerto traz alguns pontos importantes sobre o papel da IC no currículo do ProFIS e como os participantes entendem essa obrigatoriedade e, assim sendo, como enxergam a relevância dessa prática institucionalizada. Para o PAD 2, que havia sido aluno de IC anteriormente, esse processo investigativo não era tão difícil, já que havia fragilidades na época da geração de dados. O fato de alunos não estarem engajados com a IC, exemplo da aluna que mencionei no início dessa subseção, tem dois motivos: como a bolsa-auxílio não estava mais vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento e Tecnológico (CNPq), os alunos não eram obrigados a apresentar suas pesquisas no evento anual do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), consequentemente, o envolvimento discente era restrito ao cumprimento dos créditos das disciplinas e poucos apresentaram seus trabalhos no evento mencionado.

Os dados evidenciam a influência dos órgãos de fomento, como o CNPq, na validação do conhecimento construído na universidade. No contexto investigado, parece ganhar legitimação somente perante a chancela de um órgão público que tem o poder de decidir o que é pesquisa e como deve ser feita. Contudo, a forma como a pesquisa ocorre não sucede sem dificuldades ou tensões, com indica o PAD2 ao apontar a desorganização (*“até iniciação científica no ProFIS é uma coisa meio mal organizada”*) da IC.

O trecho selecionado também permite mostrar o alinhamento do meu questionamento (*“**Como não** vai fazer IC?”*) com o da PR (*“**NÃO** é mais obrigatória?”*). Nas duas indagações, colocamos o peso na importância da IC como um conhecimento e uma experiência indispensáveis aos alunos do segundo ano do ProFIS, sem refletirmos sobre a possibilidade de a pesquisa ser realizada sem necessariamente estar atrelada ao projeto de IC. Também evidencia a ausência de reflexão sobre o próprio conceito de pesquisa e o que significava realizar pesquisa naquele contexto.

Cabe mencionar que não desmereço a importância da IC na formação discente no currículo inter/multidisciplinar do programa. O que coloco em pauta, a partir dos dados, é a visão centralizadora de conhecimento e o discurso homogeneizador colocado em circulação de que todos os alunos deveriam caminhar no mesmo ritmo de aprendizagem e terem os mesmos resultados ao final, com a apresentação do resumo e do pôster de IC.

Essa visão de ensino-aprendizagem evidencia, no exercício da agência docente, a noção mimética posta em circulação por um discurso centralizador sobre o papel da universidade. A fala do PAD 2 sobre a não dificuldade da IC põe também em xeque minha expectativa sobre a construção de um conhecimento institucionalizado e, portanto, mais valorizado em termos acadêmicos que não poderia, em princípio, ser construído fora da universidade. Além disso, com base nos dados, saliento como, ao nos envolvermos com práticas institucionalizadas impostas há algum tempo, conforme nos alerta Shields (2007), minimizamos orientações mais agentivas de questionamento sobre a construção do conhecimento.

Somado a isso, vale pontuar que a minha indignação sobre o não envolvimento com a IC parece estar em consonância com um discurso autoritário de uso da LI. Em minha visão, era necessário que a aluna em questão estivesse produzindo exclusivamente em LI, usando o vocabulário e as estruturas linguísticas de acordo com o que estava proposto no material didático adotado, por isso pedi para que fizesse o trabalho em duplas, sem questionar se essa prática seria significativa para a aluna. Assim, os dados também revelam que minha vivência agentiva, marcada por minhas escolhas, careceu de problematização, sem levar em conta como o aprendizado dessa aluna seria construído.

Nesse sentido, os discursos colocados em circulação corroboram uma visão de LI enquanto código (JORDÃO, 2006), uma vez que o foco era prioritariamente a produção linguística como garantia de um aprendizado. Ainda nesse sentido, minha visão de ensino-aprendizagem mimética estava pautada por um viés ideologicamente alinhado à priorização do aspecto linguístico na formação discente. Por conseguinte, os discursos mobilizados, a partir de minhas posições acerca da ausência da IC e da centralidade da LI, ecoam a palavra autoritária, que em alinhamento a discursos miméticos em frente à aprendizagem, impõe uma visão segmentada de língua e coloca as línguas em uma hierarquia que promove silenciamentos opressores.

Conforme mostram os dados, a vivência de uma abordagem mimética no exercício da agência docente, no contexto investigado, apresenta-se atrelada à obediência, sem questionamento, de um sistema e burocracia educacionais que, como bem coloca Boa Sorte (2014), impossibilita que vejamos as brechas nesse processo.

Ainda que a ementa da disciplina de Língua Inglesa IV valorizasse o aspecto linguístico-discursivo (ANEXO 4), os dois excertos aqui analisados possibilitam refletir parte de minha prática docente voltada para o aspecto linguístico no início do semestre.

Assim sendo, a partir dos dados apresentados, é possível construir o entendimento de que a visão mimética de aprendizagem permitiu também a circulação de posicionamentos mais conservadores – e, portanto, voltados à manutenção do status quo, acerca dos propósitos do ensino e da aprendizagem de LI no ProFIS. Em outras palavras, parece se fazer presente nesse cenário uma visão instrumental, isto é, um entendimento que discursivamente aprender a LI a propósitos estritamente acadêmicos, em detrimento de seu caráter educativo, capaz de ampliar visões de mundo e de potencializar o caráter transformador do ensino.

Esse é um dado importante, porque ceder a esses discursos, de modo acrítico, acarreta impactos significativos para o contexto pesquisado. Uma das implicações dessa visão instrumental nesse contexto, como alerta Kawachi (2015), é o distanciamento do caráter formativo da LI dentro de um currículo inter/multidisciplinar. Além disso, em se tratando dos objetivos gerais do programa, essa visão instrumental diverge da proposta inter/multidisciplinar do programa, como preconizam Andrade (2012) e Andrade *et al.* (2012), sem oferecer uma base ampla nas áreas do conhecimento presentes no currículo.

Outros discursos alinhados à visão mimética de ensino-aprendizagem emergiram em outros momentos, como a narrativa de PAD 2, na qual é mencionada a importância do domínio de conhecimento:

Enquanto aluno, não existe a constante percepção de que existem pessoas confiando em seus conhecimentos para aprenderem algo específico; estamos ali exatamente para isso, aprender. **Já como professor**, sabemos que aquelas pessoas dependem de nós para **adquirir** o conhecimento e, portanto, **cometer erros ou passar informações erradas gera resultados negativos para outras pessoas. É uma posição de formador**, e não de aprendiz. Por esse motivo, vejo que existe uma **pressão em dominar completamente o conteúdo**. Para mim, este é um ponto importante: **quando não domino o assunto, prefiro não compartilhar meu conhecimento como certeza; somente me sinto confortável para ensinar quando tenho certeza das minhas capacidades no assunto em questão.** (N-PAD 2 – fevereiro/2016)

A partir do recorte em questão, evidencia-se que os discursos mobilizados alinham-se à ideia do aluno como receptor e reproduzidor de conhecimento, uma vez que a PAD 2 coloca que os alunos estão cursando o ProFIS “*para aprenderem algo específico*”, “*adquirir conhecimento*”). Do mesmo modo, a afirmação de que o professor não pode “*cometer erros*”, mobiliza visões reducionistas, que impõem ao professor um papel de detentor absoluto do conhecimento. Esses posicionamentos retomam uma concepção mimética sobre o processo de ensino-aprendizagem, que trata o professor como **transmissor**, aquele que tem controle sobre o conhecimento (“*dominar o conhecimento*”) e o aluno na condição passiva de quem o **adquire**.

É importante refletir sobre esses dados, porque discursos dessa ordem impõem uma ideia estática acerca do processo educativo, que acaba engessando as relações e dificultando a circulação de discursos desestabilizadores. Nessa perspectiva centralizadora, a agência docente é vivenciada sob a pressão da impossibilidade de **compartilhamento** do que o professor não sabe ou de suas incertezas. Esse posicionamento, por sua vez, fragiliza as interlocuções, porque impõem o distanciamento entre professor e aluno, obscurecendo a natureza processual e colaborativa do processo de construção de sentidos e de conhecimentos.

Nesse momento, vale retomar a divisão de tarefas entre os participantes, no que se refere ao ensino de LI no ProFIS. O trabalho dos PADs na disciplina LA 094 previa, além do monitoramento das atividades em sala, pesquisa e desenvolvimento de materiais didáticos a serem usados no decorrer das aulas. Nesse sentido, suas atuações não estavam restritas somente ao trabalho focado nos conhecimentos linguísticos (correção dos exercícios propostos e orientação nas duas produções acadêmicas do semestre, como o resumo e o pôster de IC), mas também a outras *práticas de linguagem* igualmente significativas, dentro e fora de sala de aula, como defende Bonini (2013). Tais práticas envolviam, principalmente, aquelas voltadas para o uso de tecnologias, como a curadoria e uso de *sites* educacionais com atividades em LI e dicionários *online*, aplicativos móveis (*WhatsApp*), redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e plataformas educacionais como o *Teleduc*, no qual os alunos postavam as atividades da disciplina LA 094, que exigem novos letramentos e outra linguagem digital (MONTE MÓR, 2011) em LI.

Portanto, embasada nas discussões de Celani (2009a), o conhecimento linguístico não foi um fator limitador/limitante na atuação dos monitores PAD no decorrer das aulas teóricas e práticas, sobretudo porque não são compreendidos

como simples falantes de LI, ou apenas usuários da língua, como problematiza Boa Sorte (2014) – são, ao contrário, percebidos como participantes ativos, como sujeitos construtores de sentidos, como orienta Jordão (2006, 2013a).

As discussões realizadas até o momento, ressaltam a presença de discursos autoritários, que reduzem a língua ao código, que congelam a percepção do valor do conhecimento como aquele construído na universidade, e que acabam por manter o professor como centro do processo de ensino, silenciando visões que sustentam práticas mais horizontalizadas e que permitem a participação dos alunos de forma mais engajada, como pressupõem a perspectiva da nova aprendizagem.

4.1.2 Visão sintética: “*No pain, no gain*”

Para discutir discursos mobilizadores da visão sintética, retomo o Quadro 7, apresentado no Capítulo 3, no qual estão presentes os resumos das aulas a partir das quais os dados foram gerados. Mais especificamente, chamo atenção para a aula teórica ministrada em 3 de setembro de 2015, na qual houve a discussão de um *TED Talk* da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie², e trabalhou-se a questão dos estereótipos culturais. Voltarei a esse tópico de forma mais detalhada em partes posteriores neste capítulo.

Nesse momento, trago para análise recortes da aula, realizada no dia 10 de setembro de 2015. Essa aula mostrou-se interessante, uma vez que, a partir de sua análise, foi possível observar posicionamentos que estão muito ligados à visão mimética e que, portanto, ecoam as visões e discursos previamente discutidos. Contudo, são também recorrentes falas que mobilizam visões mais abertas, o que possibilita um entendimento mais complexo dos modos como os discursos se fazem presentes no contexto investigado.

Nessa aula, além de serem retomadas as ideias principais da palestra de Adichie, o foco do ensino voltou-se às sentenças condicionais, com sua explicação e seu uso por meio de exercícios de gramática da apostila adotada e de charges trazidas pela PR, nas quais havia a predominância de orações condicionais.

² Disponível em:

<https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>. Acesso em: 14 jul. 2018.

É importante esclarecer que as explicações gramaticais foram realizadas partir de um contexto específico. Na aula selecionada, as sentenças condicionais foram apresentadas partir das falas presentes no *TED Talk* escolhido pela professora e inserido no eixo de *Língua inglesa, universidade e globalização* (ANEXO 4). Conforme apresentado no capítulo metodológico, os eixos trabalhados pela PR traziam discussões por meio de diferentes gêneros discursivos e a apresentação ou revisão de aspectos gramaticais estavam presentes na apostila adotada em sala de aula.

A fim de discutir o uso das sentenças condicionais, PR apresentou nos *slides* exemplos de cada um dos condicionais. Por exemplo, a ideia hipotética e irreal da terceira condicional foi a seguinte: *“If I had drunk coffee last night, I wouldn’t have slept”*. Em seguida, PR pergunta aos alunos: *“Tomei? Não. A frase é afirmativa mas é preciso construir sentidos a partir dela”*.

Nessa visão de ensino-aprendizagem, PR chama a atenção dos alunos para a compreensão da frase que evoca algo que não aconteceu. Quando menciona a importância de *“construir sentidos”*, é possível afirmar que ela tenta sair de uma visão mimética de LI pautada pela tradução de frases para uma visão mais contextualizada na qual os alunos busquem compreender as situações de uso da língua por meio das charges escolhidas.

A ênfase na construção de sentidos parece evocar um posicionamento menos centralizador e conservador acerca do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos inferir que uma perspectiva mais aberta e possivelmente ligada à construção de conhecimento e, portanto, sintética, na visão de Kalantzis & Cope (2012), faz-se presente, contrapondo-se, de modo dinâmico e integrador, às visões miméticas já evidenciadas e discutidas e indicando o exercício da agência sendo construindo em meio às tensões discursivas.

Em diário de campo do mesmo dia da aula deixei registrado: *“Se eu tivesse uma professora como a PR meu aprendizado teria sido mais significativo. Não me lembro de ter aprendido os condicionais que não fosse o ‘siga o modelo’.”* Cabe explicar aqui que esses exercícios que fizeram parte de minha vivência como aluna de LI exigiam somente a troca de verbos do presente para o passado ou dos sujeitos da frase (de 1ª para 3ª pessoa), ou seja, fora de minha realidade e que não exigiam muita reflexão sobre o contexto.

Esses exercícios mecânicos presentes na minha trajetória como aluna em métodos como gramática e tradução e audiolingual difere-se muito da explicação

contextualizada com base no *TED Talk* e nas charges sobre o uso da estrutura. Assim sendo, a explicação de uso dos condicionais fez muito mais sentido para mim e, possivelmente, para os alunos.

Os dados trazidos, evidenciam que, na tensão entre uma visão mimética, ou seja, presente por meio de minhas vivências e repertórios como aluna, com uma visão mais sintética viabilizada pelas práticas de PR, fui reconstruindo minhas próprias visões como professora. Em outros termos, os dados revelam que a agência docente, quando mais intensamente realizada com base no diálogo bakhtiniano, ou seja, em meio à tensão criativa e transformadora entre visões e práticas, é salutar, haja vista pela forma como fez a diferença para que fosse possível a ressignificação de percepções e discursos.

No decorrer da aula, foram realizados exercícios que exigiram a identificação do tipo de condicional nas frases e o uso dos verbos entre parênteses para formar estruturas na primeira ou na segunda condicional. Representativos de uma visão mimética de língua, tais exercícios não causaram dúvidas nos alunos por sua natureza essencialmente mecanicista. No entanto, no último exercício, que retomava as hipóteses retiradas da palestra de Chimamanda Adichie, assistida anteriormente, houve mais dificuldade por parte dos estudantes. Para melhor visualização, reproduzo a seguir a atividade na Figura 8.

10. Let's remember the text/video "A Single Story". Take a look at the conditional sentences from the text. What conditional is it: 0, 1, 2 or 3? What is its structure?

If I had not grown up in Nigeria, and if all I knew about Africa were from popular images, I too would think that Africa was a place of beautiful landscapes, beautiful animals, and incomprehensible people, fighting senseless wars, dying of poverty and AIDS, unable to speak for themselves, and waiting to be saved, by a kind, white foreigner.

11. In the text, Chimamanda Adichie talks about a lot of hypotheses. Read those hypothetical sentences (conditionals) and give an appropriate answer for each of them. Think about all our discussions about the theme and also about grammar.

a) *So what if before my Mexican trip I had followed the immigration debate from both sides, the U.S. and the Mexican?*

b) *What if we had an African television network that broadcast diverse African stories all over the world?*

c) *Now, what if my roommate knew about my friend Fumi Onda, a fearless woman who hosts a TV show in Lagos, and is determined to tell the stories that we prefer to forget?*

d) *What if my roommate knew about the heart procedure that was performed in the Lagos hospital last week?*

e) *What if my roommate knew about Nollywood, full of innovative people making films despite great technical odds?*

Figura 8 – Atividade sobre condicionais
Fonte: apostila do ProFIS (2015, p. 13)

A realização do exercício da Figura 8, em particular, exigiu que os alunos voltassem para a leitura da transcrição da palestra na apostila e fizessem uso de seu repertório linguístico-discursivo. Embora o foco dessa atividade fosse, segundo orientação da apostila, revisar as discussões realizadas em sala e fazer com que o aluno respondesse usando o tópico gramatical estudado (uso de condicionais) (“*Think about all our discussions about the theme and also about grammar*”), PR também solicitou que os alunos usassem sua experiência de vida e se colocassem no lugar da própria escritora para responder ao exercício.

Essa orientação explícita da PR evidencia como no exercício da agência docente, é possível promover brechas (DUBOC, 2012) para a resignificação, a partir de encaminhamentos que muitas vezes podem parecer pequenos (como acrescentar uma forma alternativa de desenvolver o que está prescrito por meio de um livro didático, por exemplo), mas que oferecer bases para rupturas. A partir da mediação de PR, foram mobilizados discursos condizentes com uma visão de aprendizagem compreendida como sintética, porque convida o aluno a assumir um posicionamento mais ativo, levando-o a refletir também a partir da visão do outro, para desempenhar a tarefa. Nesse sentido, como bem nos esclarece São Pedro (2016), espera-se ainda que o aluno mostre que aprendeu algo, no caso da aula selecionada, o terceiro condicional. Todavia, esse foco é ampliado, diatanciando-se de uma visão mimética, porque contextualiza a aprendizagem.

É importante ainda salientar que alguns alunos tiveram dificuldade na realização dessa atividade e perguntaram se esse tipo de exercício cairia na prova, reforçando uma visão controladora e transmissiva de ensino-aprendizagem. Esses dados oferecem bases para o entendimento da agência docente como intimamente atrelada à discente, pois a estabilização de discursos nesse contexto envolve o cruzamento das visões e posicionamentos tanto do professor, quanto dos alunos. Nesse sentido, os dados revelam que, para que as brechas possam ser vivenciadas de modo mais visivelmente desestabilizador, é importante que os alunos sejam envolvidos em reflexão crítica sobre suas posições e sobre as visões são colocadas em circulação a partir deles.

Mais adiante, em resposta a um aluno que disse que tinha que pensar muito para responder às perguntas, PR responde de forma bem-humorada: “*No pain, no gain*”, traduzindo para o português logo em seguida (“*Se você não se esforçar, não ganha/não tem retorno*”). Em resposta à fala da PR, o aluno diz: “*Ah, espera só o meu*

abstract! (risos)”. É válido notar aqui a forma como o aluno se engaja na interação verbal com PR. O que poderia ter sido compreendido como exigência, em um movimento mais centralizador, ressignifica-se, ganhando a tonalidade de desafio que motiva a aprendizagem no intuito de surpreender o professor.

Os dados revelam, dessa forma, que em meio aos movimentos que tendem a estabilização, se fazem presentes, nas interações, discursos de natureza menos controladora.

Os dados também mostram que esses pontos de tensão, ou seja, diferentes perspectivas em relação à língua e à construção de conhecimento que se presentificam nas vivências dos participantes e alunos no contexto pesquisado, são percebidos pelos participantes também de diferentes modos. A dificuldade dos alunos em desenvolver as tarefas foi comentada pela PAD 1, NO GF1, conforme mostra , trecho seguinte: “Então, às vezes, **vem a pessoa, vê que tem dificuldade mas ela não separa um horário dela para sentar e falar:** ‘olha, eu preciso de ajuda nisso, então vou resolver isso’ (...)”.

É possível perceber que, no excerto apresentado, a participante critica mais explicitamente a falta de responsabilidade discente pelo próprio aprendizado. Apesar de os alunos perceberem suas dificuldades, a participante menciona que eles não se organizam para agendar um horário para sanar suas dúvidas e, portanto, para discutir sua aprendizagem. Por trás dessa crítica, parece haver também uma expectativa pautada pela crença no papel do aluno como construtor de seu conhecimento.

Essa percepção já evidencia consonância com discursos menos autoritários, uma vez que corrobora uma visão mais sintética de aprendizagem, na medida em que a construção do conhecimento é percebido como processo colaborativo, em que todos assumem uma parcela de responsabilidade. A visão de ensino veiculada é menos transmissiva, portanto, e há o entendimento de que o papel do professor não precisa ser tão centralizador.

Em tensão com essa visão mais sintética, a fala do participante parece também fazer ecoar discursos mais centralizadores, que se distanciam de uma visão mais reflexiva da aprendizagem, em que todos os envolvidos devem assumir uma posição de responsabilidade perante o processo de construção coletiva de conhecimento. Em outras palavras, as palavras do PAD1 permitem a circulação de discursos que estabilizam relações de forma assimétrica e pouco transformadoras, na

medida em acabam, de modo dualista, centrando no aluno a responsabilidade de aprender, isentando o professor de seu papel de problematizador. Na medida em que não há espaço, conforme a percepção desse participante, para o professor discutir junto aos alunos sua responsabilidade perante seu aprendizado, tomando essa possível falta de comprometimento como objeto de reflexão e transformação, discursos estabilizadores ganham força. Esse é um ponto interessante para o contexto pesquisado, pois revê a importância de que, para promover rupturas frente a discursos autoritários, é importante não olhar para o outro a partir da falta, mas sim a partir da contingência e do movimento, que permite que transformemos possíveis limitações em pontos para aprendizagens. Esse olhar estabilizador, orientado e motivado pela ideia de “falta”, é ecoado na percepção de PAD 2 em um momento posterior, durante o GF2:

Eu percebo que **eles também não... não sabem** muito, mesmo estando na última disciplina, tipo, parece que eu não sei se não dá tempo ou se eles não, não, eu não sei se é isso, eu acho que é mais assim, **eles não se esforçam tanto para aprender porque, talvez, sei lá, se preocupam com outras matérias**, coisas do tipo, e eles chegam na última, na [LA 0]94, que é **obviamente a mais difícil porque já é, por exemplo, um projeto acadêmico, e aí eles travam, sabe, e aí eu vejo realmente que eles sabem pouco, não, tem alguns que sabem, mas boa parte que joga no Google Tradutor e vem falar, e eu vou lá e corrijo tudo.**

Alinhado à crítica feita pela PAD 1, PAD 2 também olha para o aluno a partir do que ele não tem: observa a falta de organização discente para estudar a LI, além da falta esforço. Ao colocar professor e alunos em pontos opostos, a visão sintética de conhecimento, como co-construção, fica fragilizada.

Nesse sentido, concordo com Kawachi (2015) e Machado (2016) quando mencionam ser necessário que o exercício analítico e problematizador seja incorporado no ProFIS de modo mais sistemático e constitutivo da proposta educativa, a fim de permitir que o programa se mostre um ambiente mais visivelmente marcado por bases formativas em contraposição a discursos reducionistas.

Outro ponto a ser observado no trecho apresentado acima é a ideia de saber uma língua como diretamente ligada ao conhecimento linguístico, o que coaduna com os discursos mais conservadores presentes no contexto pesquisado, que alinham a ideia de língua à código.

Como podemos observar, a partir dos dados apresentados, em sua observação, o PAD 2 pontua que essa falta de conhecimento discente refere-se ao pouco conhecimento linguístico (“*sabem pouco*”), por mais que estivessem cursando o quarto e último semestre da disciplina de LI. Tal conhecimento causa dificuldade (“*eles travam*”) frente ao desafio de produzir o resumo e o pôster acadêmicos nas aulas práticas da LA 094.

Embora aspectos certamente bastante importantes sejam mencionados, como a dificuldade em falar em LI, conforme também sinalizado no estudo de Machado (2016) – a mesma isenção apresentada pela PAD 1 no sentido de trazer essas questões para serem problematizadas e dialogadas para que possa haver redirecionamentos de discursos e práticas –, o enunciado de PAD 2 também parece evocar discursos que separam professores e alunos.

Outra questão que evidencia a circulação de discursos mais autoritários, que coadunam com a visão de conhecimento científico como conhecimento indiscutivelmente validado, conforme discutido previamente, é a aparente rejeição a formas alternativas e menos centralizadoras de produção de conhecimento, como as ferramentas de tradução.

Esse é um ponto importante para reflexão, junto aos docentes e alunos do ProFIS, uma vez que o uso de recursos digitais pode apresentar resultados favoráveis ou desfavoráveis, dependendo das práticas pedagógicas que sejam pensadas para envolvê-los (BRAGA, 2013). Esses recursos apresentam um potencial de promover interações mais descentralizadas, permitindo um engajamento mais ativo do aluno, como promotor de conhecimentos. Um engajamento mais crítico e coerente com os propósitos do ensino dependerá das discussões e reflexões a respeito de como as mídias digitais afetam as relações humanas e como podemos usá-las como recursos pedagógicos a partir de uma perspectiva ética e socialmente responsável.

Ainda com base no excerto apresentado, é interessante observar que o PAD 2 invalida o uso do Google Tradutor, haja vista que ele corrige “*tudo*”. Essa afirmação dá bases para o entendimento de que sua crítica esteja voltada, primeiramente, para a ineficácia dessa ferramenta que, por vezes, traduz literalmente as frases, provocando uma compreensão truncada. Além disso, é possível inferir que sendo monitor, seu papel é o de centralizar o processo de correção da produção discente.

Essa ênfase na correção é também problematizada por Kawachi (2015) e Machado (2016) em seus trabalhos, salientando a necessidade de que os cursos de Letras, assim como o ProFIS, intensifiquem as problematizações sobre visões de língua, linguagem e aprendizagem, com a finalidade de desestabilizar discursos reducionistas.

É importante reconhecer que a correção das produções de IC, uma das atribuições dos monitores, acabou sobrepondo-se às demais devido à dificuldade dos alunos em organizar seu tempo e também ao conhecimento linguístico. A esse respeito, outro ponto é a ser destacado é que, em 2015, o programa tinha uma carga horária muito grande (tempo integral), o que acaba sobrecarregando o aluno e mostra um currículo mais direcionado para o conteúdo, atrelado a discursos mais centralizadores, já discutidos anteriormente. Essas considerações são relevantes pois indicam que os discursos não circulam de modo desarticulado aos contextos de produção, ou seja, conforme discutido nos capítulos teóricos, visões de mundo, pontos de vista, ideologicamente marcados, refletem e refratam realidades e estruturas sociais, afetando-as e sendo por ela afetados.

Em vista do exposto, é possível sintetizar o movimento discursivo no contexto pesquisado, sem pretender impor uma visão generalizante, a partir do entendimento de que o exercício de agência docente, tensionada pela visão da PR com a visão dos PADs 1 e 2, está mais visivelmente marcado aqui por uma visão sintética de construção de conhecimento, na qual ainda persiste uma ênfase na concepção de língua como código (JORDÃO, 2006), mais especificamente, no uso das estruturas linguísticas. Para PR, a construção desse conhecimento linguístico dá-se pela experiência e pelo esforço, ao passo que os PADs criticam a falta desse esforço e de conhecimento linguístico para realização das tarefas em sala.

A presença de visões contraditórias indica, como mostra São Pedro (2016), que esses discursos estão sempre em conflito, sendo em meio a essas tensões que a agência docente se realiza e se reconstrói, conforme será mais detalhadamente discutido no capítulo seguinte.

4.1.3 Visão reflexiva: “*As aulas de inglês serviram como reflexão para os problemas que encontramos diariamente*”

Levando em conta a vertente reflexiva preconizada por Cope & Kalantzis (2000) e Kalantzis & Cope (2012), é possível perceber nos dados evidências de uma visão mais ampla de construção de conhecimento, que se distancia de perspectivas mais limitadas e limitadoras como a mimese e a síntese.

Começo pela entrevista com PR, na qual discutimos a importância das discussões realizadas em sala, como a aula de 8 de outubro de 2015, na qual os alunos assistiram ao vídeo de *stand-up comedy* chamado *Achmed – the dead terrorist*³, em que há um ventríloquo que manipula o boneco Achmed, ironicamente morto, cujas falas tocam em temas como o terrorismo, o preconceito e as diferenças sociais. No recorte a seguir, pode-se observar que, inicialmente, PR e eu concordamos sobre a necessidade do trabalho com os vídeos para promover o debate sobre questões sociais e raciais, como o da aula selecionada.

PR: Foi legal, né? Então, acho que esses vídeos dão uma abordagem no assunto, né, bem, bem legal, né?

P: **E pelo inglês eles começam a pensar em outras coisas que não só a gramática e o vocabulário...**

PR: É, então, eu acho isso legal, só, de novo, **gostaria que fosse mais usada a língua para eu ter a sensação de que realmente era uma aula de língua inglesa e ter, sentir o progresso do pessoal. Isso que eu não consegui sentir, né... o que que eles progrediram? O que que eles aprenderam com isso, né?** Porque eu peguei todas as [LA 0]93 e as [LA 0]94... (E-PR – novembro/2015)

A partir do enunciado “*E pelo inglês eles começam a pensar em outras coisas que não só a gramática e o vocabulário*”, podemos observar uma visão mais voltada à concepção discursiva (JORDÃO, 2006), de linguagem e aprendizagem, a qual ocupa-se mais visivelmente da formação do aluno como algo que vai além de aquisição de um conhecimento linguístico.

Contudo, PR destaca que gostaria que a LI fosse mais usada por parte dos alunos como evidência do aprendizado (“*progresso*”). Primeiramente, a partir do excerto apresentado, pode-se dizer que o posicionamento de PR alinha-se a objetivos

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GBvfiCdk-jc>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

mais práticos e a uma visão mais restrita ao produto que focada no processo, ou seja, mobiliza discursos mais conservadores.

Por outro lado, esse enunciado pode ser compreendido a partir do reconhecimento por parte de PR da importância de que o inglês, como componente curricular, estivesse mais presente no processo educativo. Noções menos transmissivas abarcam a ideia de que uma aprendizagem situada de LI envolve o engajamento do aluno em situações mediadas por essa língua. Assim sendo, no processo de construção de sentidos, em contexto de aprendizagem de línguas em um enfoque formativo, um importante recurso (semiótico) é a própria língua estrangeira.

A noção de um ensino voltado para aspectos formativos e também para objetivos práticos está igualmente presente na fala do PAD 2 que, na condição de ex-aluno do programa, responde em sua entrevista de que forma as aulas de LI ajudaram na sua vivência acadêmica:

Como o foco das aulas sempre é em apresentar temas que são importantes para a nossa sociedade, as aulas de inglês serviram como reflexão para os problemas que encontramos diariamente. Serviu, também, para entender como o **inglês existe no contexto acadêmico e, a partir disso, compreender melhor textos acadêmicos na língua inglesa.**
(E-PAD 2 – agosto/2015)

No excerto selecionado, sua visão de construção de conhecimento aborda dois aspectos de concepção de língua: a primeira é trazer a noção de língua como *discurso*, uma vez que se apropria dela para entender o que acontece no seu entorno (*“temas que são importantes para nossa sociedade”, “reflexão para os problemas que encontramos diariamente”*), e com foco formativo, direcionado para a formação dos alunos e o exercício da cidadania, como preveem Andrade *et al.* (2012); já a segunda está relacionada à ideia de língua como *código* ao reforçar o caráter instrumental da língua (*“compreender melhor textos acadêmicos na língua inglesa”*), como já criticaram Celani *et al.* (1988) e Ramos (2005). Também saliento aqui a ótica globalizada do aprendizado da LI, que tem como objetivo não o mercado de trabalho, mas ele sendo valorizado no contexto acadêmico-universitário.

De forma mais detalhada, PAD 1 também mobiliza essas duas concepções de língua em sua narrativa (APÊNDICE 12):

Enquanto monitora PAD, a aprendizagem de língua inglesa no ProFIS é bastante diferente de outras que já tive contato. **Sempre vi aulas de inglês com livros didáticos** pautados na **cultura inglesa, focados na gramática e em materiais muitas vezes descontextualizados**. As aulas de inglês que fiz na graduação eram dessa forma. Seguíamos um livro e poucas vezes a professora dava uma atividade diferente. Não foi ruim, mas hoje em dia, **acho que precisamos buscar formar alunos, além de ensiná-los**. O inglês ensinado no ProFIS está pautado na **formação crítica do aluno**, o que muitas escolas de idioma deixam de lado. **A professora do programa passava um pouco de gramática, pronúncia, para que os alunos entendessem as estruturas da língua, mas não ficava trabalhando de forma exaustiva**. Através de textos atuais, contextualizados, tinham discussões e depois atividades em inglês. **Eu gostava bastante, afinal, lembrava regras e também participava de atividades muito legais**. Assim, no **ProFIS, o inglês é trabalhado de uma maneira diferenciada, as professoras trabalham o inglês dentro de assuntos atuais e relevantes para a comunidade universitária**. Acho isso muito importante e diferenciado. (N-PAD 1 – fevereiro/2016)

Nessa fala, faz-se necessário destacar dois pontos. O primeiro refere-se à uma visão mimética pautada no livro didático que não favorece a realidade do aluno, conforme discuti no Capítulo 1, pois ele não contempla a diversidade existente em sala de aula, como atesta Menezes de Souza (2011). Ademais, o LD pode configurar-se como um discurso de autoridade também ao determinar, a partir do conteúdo programático/*syllabus*, o que deve ser ensinado e aprendido.

O segundo está voltado para o trabalho da PR, que, em sua perspectiva, trabalhava com as estruturas linguísticas (*“gramática, pronúncia, para que os alunos entendessem as estruturas da língua”*) que a ajudaram a melhorar seu próprio conhecimento linguístico. Nesse sentido, a noção de língua como código acaba beneficiando PAD 1, em formação inicial. Ao mesmo tempo, sua fala contempla a ideia de língua como discurso (*“formação crítica dos alunos”*).

Aqui, chamo atenção para o fato de que uma concepção discursiva de língua não exclui o trabalho com a gramática. Apenas indica que o conhecimento linguístico seja trabalhado de forma contextualizada e situada. Por outro lado, em uma visão de língua como código, o ensino da gramática tem por objetivo somente a estrutura, de forma isolada.

Tanto a fala de PAD 1 quanto a de PAD 2 colocam em tensão e movimento as duas concepções de língua. Por outro lado, a fala da PR nos permite observar o favorecimento a visão de língua como código para avaliar o que aprenderam.

Essa tensão entre essas duas visões de língua, como discurso e como código, também é evidenciada na pesquisa de Kawachi (2015). Ao discutir as aulas teóricas de LI no ProFIS, o autor também faz menção à tentativa e importância de equilibrar essas duas visões:

Ainda que eu tenha tentado não promover uma separação entre “**o momento de aprender inglês**” e “**o momento de refletir criticamente**”, considero necessário ressaltar que o trabalho com desenvolvimento de capacidades linguísticas por meio de atividades contextualizadas, em meio ao fortalecimento de letramentos críticos, não é simples. É preciso reconhecer, nesse sentido, que houve momentos em que o equilíbrio entre esses dois pilares (língua e criticidade) foi um desafio, me levando a revisitar minhas próprias práticas e pressuposições acerca do ensino de LI que, ocasionalmente, colidiam com as culturas de aprender dos estudantes. (*ibid.*, p. 85, grifo meu)

Esses dois momentos mencionados pelo autor reiteram uma visão de agência docente em consonância com o proposto por Shields (2007, p. 137-138), uma vez que a autora chama atenção para a vivência de tensão contínua no exercício de agência. A autora pontua, ainda, que essa vivência não implica, necessariamente, termos que buscar, de forma totalizadora e unificante, todas as soluções para os problemas que “surge[m] em nosso caminho ou nos comprometermos com toda questão social a fim de sermos eficazes”.

Sendo assim, com base nas visões dos participantes e do estudo realizado por Kawachi (2015), entendo que seja importante apontar como a agência docente é vivida nos cruzamentos entre as visões de língua como discurso e código (JORDÃO, 2006).

A partir dos trechos analisados aqui, é possível afirmar que a vivência de brechas para uma abordagem menos autoritária no contexto das aulas de LI do ProFIS seja realizada justamente em meio a essa desarmonia/desequilíbrio entre uma visão mais evidentemente discursiva e uma visão mais voltada para o conhecimento linguístico presentes nas reflexões dos participantes.

Não defendo, portanto, uma padronização ou polarização das aulas direcionadas para um só caminho (ou a criticidade ou os aspectos linguísticos), que remeteria a uma visão dualista e reducionista de língua e de aprendizagem. Como nos lembra Menezes de Souza (2011), questionar a língua a ser aprendida e ensinada

promove reflexões importantes não só para os aprendizes, mas também para os professores que passam a olhar para suas práticas de forma igualmente mais crítica.

Nesse caminho, é fundamental recuperar a noção reflexiva de ensino-aprendizagem, como propõem Kalantzis & Cope (2012), para articulá-la com a noção de agência docente. Ao olhar professores e alunos como agentes, ou seja, construtores de sentido, reforço aqui a relevância da reflexão para tornar mais produtivas e significativas suas práticas educativas.

4.2 Visões sobre língua inglesa e posicionamentos correlatos: “*Que inglês é esse que a gente ensina? Que inglês é esse que eles aprendem?*”

Nessa seção, discuto as visões ligadas à LI que emergiram com base no cruzamento dos dados gerados. Tomo como ponto de partida meu questionamento no GF2, de 24 de novembro de 2015. Tendo em mente a noção de agência docente, procuro entender como as visões de língua, mais especificamente a LI, se articulam a ela, pois, corroborando Jordão (2006), retomo a ideia de que professores (e alunos) entram em sala de sala carregando suas concepções de língua, como evidenciam os dados até o momento analisados. Por conseguinte, entender as perspectivas docentes sobre a LI pode, igualmente, promover formas de entendimento mais aprofundado sobre sua própria formação, como veremos também nas discussões ligadas mais especificamente à vivência da agência, a serem apresentadas no Capítulo 5.

Com base nos dados gerados e nas visões postas em circulação a partir dos enunciados dos participantes em relação à LI, é possível desenvolver a análise a partir de duas categorias, ou seja, de duas ideias que mais recorrentemente se fizeram presentes: a idealização da “língua do falante nativo” e o espaço da LI no currículo e na formação discente.

4.2.1 Noções de conhecimento em língua inglesa e uso de língua portuguesa

Por mais que a ementa e a proposta didática da disciplina de LI estivessem mais direcionadas para uma prática orientada para a reflexividade (KALANTZIS &

COPE (2012), tendo em vista os projetos colaborativos focados na produção discente e na apropriação tecnológica, foi possível perceber que a realização dessas propostas foi orientada por concepções mais miméticas e que tendem a valorizar a ideia do falante nativo como falante legítimo da língua, conforme discute Jordão (2014).

Como evidenciado pelos dados a serem apresentados, é possível observar que a tensão entre discursos mais transformadores e mais centralizadores, pautados pela noção de falante nativo, integra a vivência da agência docente no contexto do ProFIS. A partir dessa visão, os dados também evidenciam a importância de se repensar o papel da proficiência linguística.

Na narrativa de PAD 1 está presente o discurso hegemônico que reforça a noção de uma fluência do falante nativo americano, como no excerto abaixo:

Sempre me forcei a falar exatamente como um nativo americano. Isso às vezes me deixava insegura não só nas aulas, mas também no momento de falar com estrangeiros, pois sempre achava que **estava falando errado**, ou que a pessoa pensava que eu estava achando que falava alguma coisa. Isso acontece até hoje. **Ao encontrar alguém mais fluente, me sinto incomodada e até mesmo menosprezada porque não consigo conversar com ela.** Parece que bloqueio minha capacidade de falar inglês por medo. Confesso que no ProFIS demorei muito para me sentir confiante e ajudar, realmente. (N-PAD 1 – fevereiro/2016)

Ao conferir a autoridade ao falante-nativo americano como parâmetro para seu aprendizado, reproduzindo o discurso hegemônico que legitima essa variante, PAD 1 expõe o peso ainda presente no contexto do ensino-aprendizagem de LI do falante-nativo como modelo a ser seguido e seu impacto em sua atuação como monitora.

Essa insegurança com relação ao domínio do conteúdo linguístico evoca uma visão centralizadora, porque vincula a ideia de saber uma língua à figura do falante nativo, atrelada a uma noção totalizante de língua. A noção de fluência é generalizante, porque parte do pressuposto de que é possível saber uma língua a ponto de falar perfeitamente em todas as situações possíveis. Sendo assim, cabe a reflexão de que visões mais situadas de língua entendem que o conhecimento seja relativo. Em outras palavras, ao invés de um conhecimento unificado, existe a compreensão de que no ensino-aprendizagem de línguas podem ser desenvolvidos diferentes tipos e níveis de proficiência, como observa Scaramucci (2000), pois estão

relacionados a usos específicos de uma língua, em uma diversidade de contextos e com uma variedade de propósitos.

Além disso, na fala de PAD 1, é possível perceber as marcas do que Celani (2009, p. 10) denomina de “deficiência na formação”, isto é, a falta de conhecimento que acaba por determinar a incompetência do professor. Nessa crítica, a teórica afirma que, por muito tempo, existiu o equívoco sobre o não domínio linguístico como sinônimo de fracasso. Por outro lado, “conhecer [a LI] significa também saber usar”. Cabe problematizar, então, que o conhecimento dos aspectos linguísticos da LI não assegura o seu uso, pois há outras questões que envolvem a prática da língua, como o aspecto didático-metodológico, o contexto, o envolvimento do professor etc.

A partir dessa crítica, ao observarmos os dados, mostra-se importante, no contexto pesquisado, problematizar visão de língua que circula de modo mais recorrente, que favorece a estabilização da noção de falante nativo e de fluência. Essas problematizações se mostram importantes no sentido de abrir espaço para visões outras, que permitam a presença de discursos transformadores. Falar e aprender uma língua revelam-se uma práticas complexas, pois, entre outros aspectos, envolvem relações de poder. Um processo formativo implica desnaturalizar a posição de autoridade do falante nativo, a fim de oportunizar brechas para que outros repertórios sejam valorizados..

Outra questão evocada pelos dados e que se encontra articulada ao papel da LI no contexto investigado diz respeito à sua relação com a língua portuguesa (LP), conforme mostra o trecho a seguir, extraído da narrativa de PR (APÊNDICE 13):

Alguns de meus conflitos estão no fato de que quando estou trabalhando com textos, vídeos, pensando em uma **perspectiva mais crítica, sinto que os alunos não têm conhecimento suficiente para entender ou tratar dos assuntos na língua inglesa e acabam fazendo em português**. Quando estou tratando da língua, **apesar de minhas tentativas de contextualização, parece-me uma coisa solta**. (N-PR – fevereiro/2016)

A fala de PR retoma questões discutidas anteriormente e que dizem respeito às tensões entre o caráter crítico do ensino-aprendizagem e o foco no conhecimento linguístico, observados por Kawachi (2015). A participante coloca que o uso da LP é adotado como estratégia para compensar a falta de conhecimento

linguístico em LI, o que não parece ser considerado positivo. Por outro lado, a presença da LI não assegura seu uso de forma significativa, coesa, como, por exemplo, nas atividades ligadas às orações condicionais na aula de 10 de setembro de 2015, indicada na seção anterior.

Esse é um pensamento interessante, porque indica a percepção de que não é a língua que determina situações significativas de aprendizagem, mas o modo como as práticas são abordadas e conduzidas.

Ademais, essa preocupação com o uso das duas línguas, a LI e a LP, também fez parte das aulas práticas que ministrei ao longo do segundo semestre de 2015. Ciente de que era preciso trabalhar a LI direcionada para a produção do resumo e do pôster acadêmicos, nas primeiras aulas práticas do mês de agosto de 2015 (12 e 19 de agosto de 2015), preocupei-me em explicar em LP como seria desenvolvido o trabalho com o resumo e o pôster de IC para que não houvesse dúvidas. Fiz essa opção por entender que seria mais didático do que usar a LI e correr o risco de eles não entenderem. Desse modo, nas primeiras aulas, o uso da LI recaiu muito mais na produção escrita discente.

Mais adiante, no GF1, faço uma ponderação sobre o uso da LP e da LI:

P: Mas **mesmo que a discussão seja feita em português, eu acho que é interessante, porque é... você nunca consegue fazer uma aula cem por cento em inglês!** E, eu acho que seria também uma utopia, assim, fazer cem por cento em inglês, **mas eu acho que a gente constrói sentidos nas discussões das aulas em inglês. Por mais que eu esteja explicando em português, ele está aprendendo algumas coisas em inglês, SIM, não é?** Porque a PR, quando, eh, apresenta um vídeo e tudo, é a partir daquele vídeo em inglês, pode ser até com a legenda, ele está exposto e, a partir daquilo ele vai tendo aquela criticidade, né? **É uma criticidade, não é uma criticidade EM português, EM inglês, porque é diferente, ele desenvolve uma criticidade em línguas...** (GF1 – 29 de setembro de 2015)

Aqui, focalizo dois pontos: uma visão ampliada de língua como discurso que não se restringe somente ao ensino de estruturas linguísticas e uma abordagem menos autoritária também. Quando exponho que não é possível ministrar uma aula toda em LI (*“utopia”*), não estou me referindo à falta de proficiência linguística por parte dos professores, pelo contrário, reconheço que a LP e a LI convivem no espaço da sala de aula. Não é questão de abrir espaço para a LP na aula de LI, mas o de admitir que as duas línguas, sendo uma a língua materna (LM) dos alunos e a outra a

LE/língua adicional sendo ensinada e aprendida, circulam no decorrer das atividades propostas. Uma implicação importante para o contexto pesquisado, a partir dessas premissas, é o de que haja reflexões coletivas, a fim de pensar como a relação entre as línguas ocorrem, como os sentidos são construídos a partir dessa relação e como se mostra possível e interessante expandir repertórios em LI nessas bases.

Outro ponto para discussão refere-se ao uso da LI em sala de aula como garantia de seu aprendizado. Essa lógica de causa e efeito, criticada por Figueiredo (2013), não se sustenta, uma vez que os alunos constroem sentidos nas aulas de LI, como é possível observar a partir do fragmento analisado acima.

Um exemplo da presença da LP e da LI nas aulas práticas ocorreu no dia 18 de novembro de 2015, durante a apresentação dos projetos de IC. De acordo com as orientações em sala de aula, cada aluno/dupla deveria realizar a sua apresentação em inglês, uma das formas de avaliação do semestre. Entretanto, uma das alunas, ao explicar seu tema de investigação (“caquexia em pacientes com câncer”), o fez em português e depois em inglês. Em seguida, justificou que seria muito complexo explicar tudo em LI, então resolveu falar primeiramente em LP para garantir que os colegas a entendessem. Cabe diferenciar os dois momentos: em LP, a aluna contou com mais detalhes, usando o vocabulário específico da área da medicina, ao passo que, em LI, relatou de forma mais resumida, porém, usando o roteiro sugerido pelos monitores.

Sem repreender a aluna por ter usado as duas línguas, apontei que o uso da LP não invalidava o uso da LI e vice-versa, e tampouco seria prejudicada na avaliação, haja vista que, como sujeitos constituídos pela linguagem, produzimos sentidos (JORDÃO, 2006) a partir de uma multiplicidade de recursos semióticos. Aleguei que os entendimentos nas duas línguas seriam complementares e acrescentei que, mesmo se toda a apresentação fosse feita somente em uma das línguas, não teríamos garantia de que o tema seria entendido por todos da mesma forma. Como reação dos alunos, alguns disseram que foi melhor escutar a explicação da colega em LP e depois em LI visto que tiveram duas oportunidades de compreender o tema da investigação da IC.

Nesse sentido, entendo que a LI em circulação no ProFIS se aproxima do ILF (JENKINS, 2007) não só por possibilitar reflexões sobre como o processo de apropriação da LI esta sendo realizado, mas também por corroborar aquilo que Jordão (2014, p. 20) menciona como estarmos “libertos e autorizados” a colocar em prática

nossas particularidades. No caso da aluna que apresentou sua IC na aula prática, observo justamente essa condição de desafiar o uso da LI, saindo de uma visão reprodutora de aprendizagem.

Quando defendo o uso da LP e da LI de formas complementares (*“Por mais que eu esteja explicando em português, ele está aprendendo algumas coisas em inglês, sim, não é?”*), saliento a noção de que aprendemos e usamos línguas, sem necessariamente compartimentá-las, como atesta Menezes de Souza (2011). Segundo o teórico, aprendemos línguas e as acessamos de acordo com os contextos que as exigem e com base em nossos repertórios. Assim sendo, por mais que os sujeitos estejam em um ambiente onde somente o inglês seja falado, o uso da LM é possível e, por vezes, desejável para que haja comunicação.

Somado a isso, acrescento que não argumento em favor de uma visão dualista perante essas duas línguas, tampouco da proibição da LP em sala de aula. Nesse ponto, argumento, apoiada em Kawachi (2015), em favor da LM como construção de sentidos. Ao ponderar sobre o uso da LI e da LM em suas aulas de LI no programa, o autor defende o uso “pautado de forma consciente pelas premissas que orientam o processo de ensino” (*ibid.*, p. 91). Desse modo, embora houvesse momentos específicos nos quais a primeira era priorizada nas produções escritas e compreensão textual e a segunda era adotada quando a proposta de reflexão necessitava uma proficiência linguística dos alunos que, naquele momento, provavelmente, eles ainda não apresentavam, não houve problemas ou interferência no ensino-aprendizagem de LI.

Sob esse prisma, torna-se necessário entender que ensinar e aprender a LI e a LP é ir além do conhecimento linguístico, como pontua Cavalcanti (2013). Significa observar as formas como essa língua é posta em circulação e os discursos hegemônicos dos PADs que reforçam a centralidade do conhecimento no falante nativo (PAD 1) e no monitor (PAD 2). Mais importante ainda para Cavalcanti é vivenciar o que ensina, condição dos participantes dessa pesquisa, sem a obrigação de resolver todos os conflitos.

4.2.2 “Vocês acham que não vai ter inglês? Vocês só aguardem...”

Início esta subseção com a fala da monitora PAD 1 durante o GF1, no qual estávamos falando sobre a relevância da LI na formação dos alunos. Em determinado

momento dessa sessão, a discussão recaiu sobre os horários de monitorias disponibilizados pelos dois PADs, que não eram bem aproveitados, haja vista que coincidiam com os horários de monitoria de outras disciplinas consideradas mais difíceis pelos alunos, como Física, Química, Matemática.

Assim, começo falando sobre o espaço da LI no currículo do ProFIS: embora seja a única disciplina a ser ofertada nos dois anos do curso, a PAD 1 comenta sobre a desvalorização da disciplina de LI por parte desses alunos no ProFIS, o que pode ser prejudicial no futuro, principalmente se houver disciplinas ministradas nessa língua no curso de graduação. No trecho abaixo, apresento excertos das falas dos quatro participantes:

P: É... é o espaço da língua inglesa... [no ProFIS].

PR: Eu acho que é um problema...

PAD 1: Eu falo para eles **“Vocês acham que não vai ter inglês [na universidade]? Vocês só aguardem...”**

PAD 2: É que tem um monte de disciplinas em inglês... é tudo em inglês [na universidade]...

P: É a internacionalização que a universidade tá pedindo...

Diante da condição da LI no ProFIS, também corroborado pela PR, a monitora PAD 2 adverte os alunos sobre sua importância no curso de graduação. Sua fala indica que a falta de valorização da LI naquele momento terá uma implicação futura: a LI continuará a ser cobrada no ensino superior.

Ressalto primeiramente meu lamento quanto ao espaço da disciplina de LI por parte dos alunos que priorizavam as disciplinas de exatas em detrimento das disciplinas de humanas. Esse espaço da LI pode estar relacionado com uma tradição conservadora de ensino de línguas ainda existente nas escolas: a de que há uma hierarquia no conhecimento, ou seja, que algumas disciplinas são mais importantes que outras.

Essa tensão entre essas áreas do conhecimento revela também uma contradição: ao mesmo tempo que a LI assume um papel cada vez maior como língua franca (JENKINS, 2007; GIMENEZ *et al.*, 2015) e língua internacional (SIQUEIRA, 2011), em função de seu papel como a língua da globalização, é incoerente ver que a LI é deixada de lado, embora advogue em favor de sua presença, de forma reflexiva,

transformadora, e distante da ideia de imperialismo linguístico e cultural muitas vezes mobilizada pelos processos de globalização (RAJAGOPALAN, 2003).

Na época, mesmo que os alunos tivessem dificuldades com os conteúdos da aula de LI, o agendamento e comparecimento das monitorias era sempre deixado em segundo plano, geralmente na véspera das provas ou entregas de avaliação. Essa constatação permite afirmar que existia um desnivelamento entre as disciplinas ofertadas, sendo que as de exatas eram consideradas mais difíceis por exigirem um raciocínio lógico que não havia sido trabalhado no ensino médio. Por mais que a disciplina de LI também exigisse um raciocínio lógico, por exemplo, na elaboração dos resumos da pesquisa de IC, ela continua a ocupar uma posição secundária no currículo do ProFIS.

Na fala da PAD 1, há a reiteração do discurso hegemônico no qual o aprendizado da LI é voltado exclusivamente para o uso na vida acadêmica (RAMOS, 2005). Nesse sentido, a LI tem um caráter instrumental no sentido de preparar o aluno para a entrada na universidade, espaço no qual essa língua vai ser cobrada. Esse discurso é corroborado tanto por PAD 2, ao afirmar que a LI é importante para cursar as disciplinas ofertadas em LI na graduação, quanto por mim quando relaciono essa oferta ao processo de internacionalização da instituição.

Contudo, por mais que disciplinas sejam ofertadas em LI, isso parece não garantir seu espaço e importância no currículo, como observa PR em sua entrevista (APÊNDICE 13):

Agora, aqui, a gente percebe que o inglês é **sempre** tido como uma coisa à parte, segundo plano, a **preocupação sempre é com outras disciplinas**. Eu vejo uma preocupação sempre na véspera da prova, então é: “ai, meu Deus, e agora?” Então eu acho que isso, o lugar da língua inglesa, como em vários contextos, a **gente sabe que... apesar... e é um paradoxo porque se você ver a importância da língua inglesa hoje em dia e a importância que ela ocupa nos currículos não só do ProFIS mas em outros tantos currículos**. Então é paradoxo que a gente não consegue... para mim, é complicado. (E-PR – novembro/2015)

Alinhada com a minha fala sobre o espaço da LI (“*algo à parte*”), a PR destaca a visão antagônica dessa língua: ao mesmo tempo que é considerada a língua da globalização (STROMQUIST & MONKMAN, 2000; CRYSTAL, 2003;

RAJAGOPALAN, 2003; SIQUEIRA, 2011), ainda é desvalorizada se comparada a outras disciplinas, reiterando o papel secundário no currículo.

No exercício da agência docente, a visão de LI privilegiada nos trechos selecionados valida o aspecto instrumental, condição que incomoda tanto eu quanto a PR ao perceber seu espaço pormenorizado se comparado às outras disciplinas. Por mais que a disciplina de LI seja a única a ser ofertada nos quatro semestres do ProFIS, seu espaço não é valorizado, por mais que esteja vinculado ao discurso autoritário (BAKHTIN, 1990). Uma possível justificativa é pensar que a LI ainda seja a língua a ser aprendida em cursos de idioma, haja vista que existe o mito de que ela não é aprendida na escola/universidade (LEFFA, 2011; LIMA, 2011).

4.3 Visões sobre práticas e formação docentes

Com base nos dados gerados e visando à sua análise, esta seção está subdividida em duas partes: na primeira discuto a formação docente como processo formatado, no qual estão presentes visões reducionistas e autoritárias (BAKHTIN, 1990) dos participantes do estudo; já na segunda, analiso visões mais amplas e menos centralizadoras sobre a formação docente, abrindo margem para uma concepção de educação linguística que engloba vivência do que se ensina (CAVALCANTI, 2013) e uma formação docente voltada para questões locais (MONTE MÓR, 2013a/b).

4.3.1 “*Eu nunca estou satisfeita*”: formação docente como processo formatado

Nessa subseção, tomo como ponto de partida um momento do GF1, de 29 de setembro de 2015). Nele, pergunto para PR sobre a diferença entre dar aulas no CEL e no ProFIS, contextos diferentes e com propósitos diferentes no que se refere ao ensino-aprendizagem de LI. Ela afirma o que o último é um desafio, pois sente que “falta algo” que precisa buscar para sua prática docente.

PR: Assim, para mim, né, como professora, eu tô sempre querendo, hã, sei lá, **chegar mais, sentir mais**, né, o interesse dos alunos e justamente aquele desafio de ter bons resultados, mas eu sei que nunca vou tá satisfeita, né, com a minha, vamos supor, a minha atuação como docente, **eu nunca estou satisfeita**, sempre acho que...

P: **a gente idealiza também...**

PR: **Ah, com certeza, com certeza, a gente idealiza muito, né?**

P: Mas eu acho que a gente, às vezes, **se cobra por coisas que a gente acha que deveriam ser feitas mas que nem sempre acontecem...** (GF1 – 29 de setembro de 2015)

Caracterizo esse discurso centralizador dentro de uma ótica iluminista de idealização de um processo educacional que tem por objetivo o produto, ou seja, a formação dos alunos cujo conhecimento seja suficiente para dar conta da vida fora da escola. Ainda que seja esse o aspecto formativo, a questão recai sobre a idealização como algo homogêneo a ser alcançado, sem espaço para a multiplicidade. Essa vertente é, portanto, alinhada a uma perspectiva mimética, porque só cabe ao aluno/sujeito repetir e, portanto, não há processo. O objetivo a ser alcançado está alocado fora do sujeito. Isso implica afirmar que o resultado é mais importante do que o processo em si, uma concepção mimética de conhecimento (KALANTZIS & COPE, 2012) que, por vezes, guia nossas práticas de sala de aula.

O enunciado de que “(...) *por coisas que a gente acha que deveriam ser feitas mas que nem sempre acontecem... (...)*”, no entanto, questiona tais visões reducionistas. Assim sendo, é possível alinhar essas visões a discursos menos autoritários, que buscam quebrar uma lógica linear, e podem então, estar atrelados à ideia de desformatação, devido à sua natureza contra-hegemônica. Essa formação desformatada está, assim, mais atenta e aberta para o fato da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, que não está sob nosso controle o tempo todo, direcionando para uma visão desformatada que acata o conflito.

Nessa perspectiva, “*chegar mais, sentir mais*” está alinhado à ideia de chegar mais de perto perante o aprendizado dos alunos para ver, de forma mais concreta, o resultado desse trabalho docente em sala de aula. No entanto, mais adiante, a PR esclarece que essa aproximação junto ao aluno revela algo além do conteúdo da sala de aula:

Assim, **eu tenho sentido muita falta de leituras**, de coisas que realmente me...por isso que eu **gostaria muito de fazer um doutorado** [risos] mas está

cada vez mais distante essa possibilidade, mas em todo caso, mas eu acho assim, **que seu tivesse algum tipo de insumo** nesse sentido, de leituras, e tudo mais e **convivência também com outras pessoas, eu acho que eu poderia atuar de maneira melhor**, né, **então eu tô sempre com aquela sensação de que// tem muito espaço ainda, eh, para melhor, hã, para melhorar, para melhor**, para fazer coisas que realmente me digam assim: “Olha, eu hoje estou *realmente satisfeita com a minha aula, eu achei que eu dei uma aula, eu cheguei nos alunos*, eles responderam de uma maneira, reagiram de uma maneira como se tivesse mudando alguma coisa na vida deles”, né... (PR-GF1 – 29 de setembro de 2015)

Quando imagina uma aula melhor na qual chegasse nos alunos (“*eu cheguei nos alunos*”), a PR esclarece que esse movimento diz respeito à interlocução com eles e o impacto de sua aula em suas vidas. Ainda, essa afirmação me permite a reflexão sobre o caráter afetivo que envolve sua prática de docência. Essa visão de que seu trabalho não envolve somente o conteúdo linguístico é pertinente por mostrar o movimento de aproximação com o mundo desses alunos, diminuindo o descompasso entre a realidade do docente e a da sala de aula. Em ambos os fragmentos apresentados do GF1, o sentimento de insatisfação prevalece de duas formas distintas: o primeiro diz respeito à insatisfação com o resultado idealizado (“*desafio de ter bons resultados*”) no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a segunda parte deixa claro uma insatisfação com sua própria formação que não oferece subsídios para um trabalho melhor e representa uma formação deficitária, como critica Celani (2009). Ao mencionar “*eu tenho sentido muita falta de leituras*”, PR admite que seu curso de graduação não basta para sua atuação no presente, sendo necessário, portanto, buscar duas alternativas futuras: fazer um doutorado e conversar com outros docentes em atuação no programa.

Ao pensar em sua própria formação continuada (o doutorado), PR revalida o aspecto projetivo constituinte da agência docente, como atestam Priestley, Biesta & Robinson (2013), além da discussão de Figueiredo (2013) sobre a importância do espírito investigativo para uma melhor qualificação. A ideia de que o ingresso em um curso de pós-graduação *stricto sensu* possa trazer *insumos* é interessante, uma vez que mostra a forma como ela entende a busca pelo conhecimento: como *input*, como matéria-prima para seu aprimoramento docente (doutorado), que é, no entanto, descartado por ela mesma na parte analisada (“*mas está cada vez mais distante essa possibilidade*”).

Essa idealização de um doutorado futuro, ou seja, uma formação continuada que dê *insumos* para nortear sua prática e que resolva sua insatisfação no

presente entrecruza-se com um dos meus questionamentos no meu DO: “será que as leituras do doutorado têm sido suficientes para lidar com toda essa complexidade de coisas do ProFIS?” (DO-PED – 19 de agosto de 2015).

No meu primeiro mês de aula como PED, vi-me em meio ao turbilhão de atividades a serem elaboradas ao longo do semestre (elaboração de aulas, organização e correção do *abstract* e do pôster acadêmico e suas respectivas avaliações), ao mesmo tempo que precisei conhecer o perfil e as necessidades dos alunos da turma LA 094D. Assim, fazer um doutorado pode não trazer, necessariamente, todas as respostas sobre a prática de sala de aula pois, segundo Monte Mór (2011, p. 15), é preciso lidar sempre com “um saber e um fazer que não estão necessariamente prontos.”

Portanto, ao considerar se as leituras teóricas do doutorado deveriam dar conta do que estava vivenciando como bolsista PED, fica evidente um pensamento que pensa, de certa forma, a teoria como modo para informar a prática, representando, assim, uma visão mais sintética de formação (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012). Essa perspectiva não leva em conta aquilo que Moita Lopes (1998, p. 110) vem criticando há muito tempo: “a teoria informa a prática e a prática informa a teoria”. Dessa forma, a ideia da valorização da teorização da prática, ou seja, dos saberes locais, passa ao largo dessa visão sintética.

Essa teorização da prática ainda parece ser algo a ser melhor explorado na formação continuada de professores de LI. A mim, convence-me que a ideia de que, sem dúvida, “ensinar exige pesquisa”, como atesta Freire (2002). Ao olharmos para nosso trabalho docente, tanto eu, na condição de bolsista PED, quanto a PR não estávamos somente apontando nossas falhas e faltas, mas apontando o que precisava ser melhorado, ou seja, vivendo nas zonas de contato (BAKTHIN, 2004).

E qual a implicação disso para a agência docente no contexto investigado? Para mim, olhar para o doutorado como o espaço no qual as teorias possam orientar a prática, ou seja, melhorar aquilo que incomoda ou não satisfaz, está vinculado não só à busca pela formação continuada de duas professoras já formadas em Letras, mas, ao mesmo tempo, romper com uma visão de professores detentores do conhecimento. Admitir, portanto, a insuficiência do conhecimento docente, sem doutorado ou cursando o doutorado, revela o quanto os professores, na atualidade, possam ser vistos como “engajados com sua própria formação que, por meio da

língua/linguagem, constroem conhecimentos e os problematizam em seus contextos de atuação” (MILLER, 2013).

Já nos discursos dos professores em formação inicial, há outras questões que pesam, como o conhecimento linguístico: “Gosto bastante da língua inglesa, porém não sei se me enxergo como uma professora de inglês. Muitas vezes sei falar, mas não sei explicar a estrutura da frase” (N-PAD 1 – fevereiro/2016). Embora estivesse matriculada no curso de Licenciatura em Letras, PAD 1 não se projetava como professora, haja vista a percepção de que é preciso ter domínio de conhecimento linguístico para tal – esse posicionamento valida o que Boa Sorte (2014) caracteriza como atender a uma burocracia educacional, ou seja, o de se perceber apenas como usuário da língua.

Mais adiante, em sua narrativa, é interessante notar duas questões: uma que considera os alunos como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, o que significa que a agência docente também inclui a agência discente, como nos orienta Shields (2007), bem como a importância da alteridade nesse processo agetivo.

Agora o processo não fica somente comigo. Preciso **disseminar** da melhor maneira possível para ajudar na aprendizagem de outras pessoas. Faço isso através das monitorias, no meio das aulas (práticas e teóricas), onde os alunos perguntam sobre palavras de músicas, filmes etc., e na rede social *Facebook* onde mantemos contato. (N-PAD 1 – fevereiro/2016)

Nessa passagem da narrativa, a participante reconhece, ao mesmo tempo, que os alunos também são responsáveis pelo seu próprio aprendizado (“*agora o processo não fica somente comigo*”), sendo ela quem **dissemina**, ou seja, transmite o conhecimento, reforçando um papel centralizador. Essa visão está alinhada com o trecho do PAD 2 analisada na subseção 4.1.1, repetida abaixo:

Enquanto aluno, não existe a constante percepção de que existem pessoas confiando em seus conhecimentos para aprenderem algo específico; estamos ali exatamente para isso, aprender. **Já como professor**, sabemos que aquelas pessoas dependem de nós para **adquirir** o conhecimento e, portanto, **cometer erros ou passar informações erradas gera resultados negativos para outras pessoas. É uma posição de formador**, e não de aprendiz. Por este motivo, vejo que existe uma **pressão em dominar**

completamente o conteúdo. Para mim, este é um ponto importante: **quando não domino o assunto, prefiro não compartilhar meu conhecimento como certeza; somente me sinto confortável para ensinar quando tenho certeza das minhas capacidades no assunto em questão.** (N-PAD 2 – fevereiro/2016)

As visões dos PADs sobre a centralização do conhecimento mostram-se interessantes quando cruzadas com as visões da PED e da PR. Se, por um lado, os monitores salientam a *aquisição e disseminação* do conhecimento, as professoras em formação continuada enfatizam a ausência do conhecimento como sendo insuficiente para dar conta das práticas de sala de aula. Aparentemente contraditórios, esses olhares sobre a formação inicial e continuada complementam-se no sentido de evidenciarem os diferentes momentos das trajetórias profissionais e de projeção de ações futuras.

4.3.2 “*Professora, em que mundo você vive?*”: formação como processo desformatado

A pergunta que norteia a discussão a ser desenvolvida nesta subseção partiu de uma das alunas da turma na qual ocorreu a geração de dados. Reitero aqui que, embora meu foco ao discutir agência não esteja direcionado aos alunos, não posso deixar de considerar a interlocução com suas vozes nesta pesquisa, tendo em vista que esse questionamento suscitou algumas reflexões sobre o mundo contemporâneo no qual os participantes desta pesquisa encontram-se inseridos.

Na aula teórica do dia 3 de setembro de 2015, previamente mencionada no item 4.1.2, houve a discussão sobre estereótipos e preconceitos a partir de uma palestra da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada *The danger of a single story*. Os alunos ressaltaram pontos interessantes mencionados, principalmente sobre estereótipos culturais sobre brasileiros e também houve a problematização dos estereótipos de gênero na mídia. Um dos alunos mencionou que, naquele ano, uma propaganda da rede O Boticário⁴, realizada para o dia dos namorados, retratava, pela primeira vez em sua história, casais

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p4b8BMnolDI>>. Acesso em 14 jul. 2018.

homossexuais/homoafetivos, fato que gerou inúmeras polêmicas nas redes sociais, inclusive o boicote à marca de produtos de beleza.

Após a PR mencionar que não havia visto essa campanha publicitária, uma das alunas fez a pergunta que guia a análise desta subseção. Naquele momento, apesar de ter assistido à propaganda em questão, dei-me conta que não havia prestado atenção na visibilidade de casais homossexuais/homoafetivos. Quando escutei a pergunta da aluna, também perguntei-me em qual(is) mundo(s) eu estaria vivendo, pois percebi um descompasso da minha realidade, da realidade da PR e da realidade dos alunos.

Entendo que esse descompasso não seja necessariamente negativo, uma vez que podem representar as diferentes trajetórias percorridas tanto por professores e alunos nesse desafio contemporâneo que evidencia a complexidade do mundo globalizado e seus fluxos – de pessoas, de informações, de capital etc. –, como nos adverte Menezes de Souza (2011). Nesse sentido, o autor afirma que todos esses fluxos acontecem fora de sala de aula, por isso é necessário revermos como nossas práticas de sala de aula podem mudar.

Nesse ponto, retomo a discussão de Cope & Kalantzis (2000) e Kalantzis & Cope (2012) sobre uma abordagem reflexiva de ensino-aprendizagem que envolva a noção de agência como construção de sentidos não só por parte de alunos mas também de professores, como é o caso da aula selecionada. Essa construção de sentidos envolve a ampliação do olhar, como o que aconteceu comigo a partir do comentário da aluna, que provocou a des/reconstrução de conhecimentos e do reconhecimento da complexidade da sala de aula de LI, que vai muito além do material didático adotado.

Desse modo, uma visão orientada para a reflexividade significa a ruptura com discursos autoritários que envolvem verdades absolutas sobre, entre outros, língua, ensino-aprendizagem, bem como sobre o papel do aluno e do professor em sala de aula. Nesse caso, reconheço que o questionamento da aluna impactou diretamente na minha (falta de) percepção sobre a observação e vivência das diferenças (sociais, de orientação sexual, raciais, etc.). Admito que foi necessário “desarmar-me”, como nos ensina Jordão (2013d), de um posicionamento centralizador de conhecimento para um posicionamento de quem precisa aprender com o outro.

Por conseguinte, a alteridade torna-se indispensável para o processo reflexivo, que não deixa de englobar a criticidade porque diz respeito também a um engajamento consigo mesmo e com o entorno. Sobre essa questão, Kawachi (2015), apoiado em Liberali (2008), defende esse pensamento crítico-reflexivo nas aulas de LI do ProFIS a partir do olhar do outro – ou de nossa percepção do que possa ser o olhar do outro - o qual é perpassado por valores e visões que podem nos completar ou nos desafiar a considerar outros olhares.

Assim sendo, com base no questionamento da aluna, reitero a noção de agência tal qual formulada por Jordão (2013c, p. 294), que aborda a abertura para as diferenças e a problematização das “nossas certezas no encontro com outras formas de saber”. Sendo assim, são as zonas de contato (BAKTHIN, 2004) entre visões de mundo particulares – as visões da aluna, minha e da PR – que nos transformam e fortalecem a vivência agentiva (ROCHA, 2012).

Nessa direção, entendo as aulas de LI do ProFIS como um espaço de discussões contínuo no qual podemos, em meio às zonas de contato, tornar visível aquilo que não vemos ou até mesmo de problematizar aquilo que temos como certeza, como nossos papéis de aprendizes e de professores. Compreender que ambos, professores e alunos, estejam em rígido descompasso traduz aquilo que Freire (2000) chama de *estar no mundo e com o mundo*: como sujeitos históricos, não temos posicionamentos neutros e tampouco somos indiferentes àquilo que fazemos/vemos. Em suas palavras, estamos sempre:

agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, entendendo, comunicando o inteligido, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, criando ou fechados às crenças.” (*ibid.*, p. 57)

Isso significa que estamos intervindo no mundo sob diferentes formas e tomando decisões/posições de ruptura ou reprodução de discursos hegemônicos. Além disso, o posicionamento de Freire parece-me pertinente para responder à pergunta da aluna que iniciou a análise dessa categoria, pois enfatiza uma tomada de posição, tanto por parte dos professores em formação inicial como continuada, e como intervimos no mundo a partir da sensação de insatisfação e incômodos.

Nessa aula escolhida, a palestra de Chimamanda Adichie proferida em inglês teve legendas em LP e teve um aspecto mais formativo e reflexivo do que uma

prática restrita a um objetivo prático direcionado para o ensino de funções gramaticais, como ocorreu na aula seguinte, em 10 de setembro de 2015, conforme detalhado na subseção 4.1.2. O fato de a aula de 3 de setembro de 2015 ter subtítulos em LP não invalida o espaço da LI, posto que ambas circulam nesse espaço e, a meu ver, complementam-se, como expus na subseção 4.1.1. Ademais, os subtítulos em outra língua integram uma prática de linguagem que circula fora da escola – ou seja, a questão não é a presença da língua, mas em que perspectiva essa língua está se fazendo presente

Assim, valendo-me das palavras do PAD 2 (E – agosto/2015) quando afirma que as *“aulas de inglês serviram como reflexão para os problemas que encontramos diariamente”*, acredito que os dados analisados indicam uma visão mais desformatada de ensino-aprendizagem, que procura, a meu ver, trazer a realidade de fora da sala de aula ao problematizar temas mais “invisíveis” a partir da ordem social vigente.

Ao permitir esse espaço para que alunos se posicionassem e expusessem suas opiniões nas duas aulas teóricas brevemente descritas, a PR possibilitou uma forma de ensinar e aprender que não está condicionada puramente ao ensino de LI, mas que envolve uma responsabilidade ética, segundo Menezes de Souza (2011).

Em suma, neste capítulo procurei discutir as diferentes visões sobre ensino-aprendizagem (mimese, síntese e reflexiva) postas em circulação pelos participantes. Os dados evidenciam que ora os enunciados colocam em circulação discursos autoritários (mimese e síntese), ora discursos mais transformadores. Ademais, as visões e posicionamentos sobre a LI revelam uma concepção de ILF ao mesmo tempo que a LP também faz parte desse contexto. Finalmente, ao pontuar a formação formatada e desformatada, identifiquei e discuti pontos de tensão na formação inicial e continuada.

Perante o exposto, dou continuidade à análise no próximo capítulo, que visa a aprofundar reflexões sobre a vivência da agência docente no contexto do ProFIS.

CAPÍTULO 5

AS FRONTEIRAS E AS POSSIBILIDADES DA AGÊNCIA DOCENTE NO PROFIS



Fonte: *Toda Mafalda*. Quino. Martins Fontes, 1999.

“Desfazer o normal há de ser uma norma.”
(BARROS, 2006, p. 31)

Neste capítulo, dou continuidade à discussão e análise de dados gerados e, mais especificamente, responderei à segunda pergunta de pesquisa, que, como anteriormente explicitado, diz respeito à investigação sobre como a vivência de diferentes discursos, posições e visões são tensionados no ProFIS e (re)negociados pelos participantes.

Para operacionalizar a análise, lanço mão, com certas modificações, das três dimensões propostas por Emirbayer & Mische (1998), previamente apresentadas nos Capítulos 2 e 3, a saber: iteracional, prático-avaliativa e projetiva. Conforme já discutido, Biesta & Tedder (2006, 2007) e Priestley, Biesta & Robinson (2013, 2015) recontextualizam essa proposta para o campo educacional, relacionando o exercício dialógico da agência docente às experiências profissionais e pessoais no âmbito iteracional, às questões culturais e estruturais no plano prático-avaliativo, bem como à noção de curto e longo prazo no campo projetivo.

Tais categorias, quando recontextualizadas a partir dos estudos desses pesquisadores para o campo educacional, mostram-se relevantes para entender as tensões que emergiram quando dados relativos às aulas teóricas e práticas são cruzados e também interligados a dados gerados por meio de outros instrumentos, como os excertos dos GFs (GF1, de 29 de setembro de 2015, e GF2, de 24 de

novembro 2015), dos DCs e DOs e das Ns e Es. Vale lembrar que, embora eu tenha optado por analisar cada uma dessas categorias em seções distintas, elas encontram-se justapostas, reforçando o desequilíbrio e a inseparabilidade da tríade cordal (EMIRBAYER & MISCHÉ, 1998).

Vale ainda recuperar que, neste trabalho, com base nos referenciais teóricos já apresentados em capítulos anteriores, parto do pressuposto de agência docente como processo de *redesign*, isto é, de ressignificação de discursos e práticas educativas. Conforme os dados a serem apresentados irão mostrar, é possível observar que a agência docente no contexto do ProFIS, em alinhamento aos resultados dos dados já analisados e discutidos no capítulo anterior, é vivenciada em meio à tensão entre discursos autoritários e aqueles que se constroem de formas menos centralizadoras e mais horizontalizadas.

Diante disso, dou início, então, à primeira parte da análise.

5.1 A ressignificação de visões sobre ensino-aprendizagem e posicionamentos correlatos no aspecto habitual/iteracional

Nessa dimensão, procuro discutir como as visões sobre ensino-aprendizagem foram sendo tensionadas e ressignificadas ao longo do semestre de geração de dados. Conforme esclarecem Emirbayer & Mische (1998), o aspecto iteracional/habitual da agência está vinculado ao passado e às práticas nele ocorridas, as quais ganham novos significados a partir do contato com o outro. Nesse sentido, essa vivência, segundo os autores, reitera a natureza dialógica dos enunciados ou discursos e também da constituição dos sujeitos nas interações verbais, em que “o ouvinte torna-se interlocutor” (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Assim sendo, no que se refere ao aspecto iteracional/habitual, os dados são analisados com base nos enunciados dos participantes, destacando suas percepções com relação ao que vivenciaram ao longo do semestre e como tais percepções se modificaram.

A análise será organizada com base em dois eixos: um deles diz respeito à educação linguística, uma vez que os discursos encontram-se mais recorrentemente alinhados à ideia de uma formação direcionada para questões locais e contingências do que a uma visão mais restrita de conhecimento linguístico; o outro, por sua vez,

relaciona-se às visões de ensino-aprendizagem, já que os dados evidenciam que os discursos hegemônicos sobre formação discente voltada para a entrada na universidade vão sendo questionados, dando espaço a ideias que sustentam a noção de uma formação mais ampla, com ênfase no desenvolvimento de capacidades ou letramentos voltados ao engajamento social.

5.1.1 Educação linguística

Início a análise relativa ao primeiro eixo, trazendo um trecho do diálogo realizado no GF2. Naquele momento, estava comentando sobre o conceito de agência a partir de Jordão (2013c, p. 294), que defende a problematização de certezas a partir do encontro com o diferente. Ao relacionar essa noção com o ProFIS, afirmo que o programa é “completamente diferente daquilo que a gente está acostumado e eu acho que a gente começa nessa relação com que é diferente, a problematizar coisas que a gente achava que tinha certeza e começa a repensar” (GF2 – P – 24 de novembro de 2015).

Em seguida, questiono os participantes sobre as mudanças nas visões e percepções a partir do programa. Primeiramente, admito que meu conhecimento linguístico, até então validado por exames de proficiência de LI, foi colocado à prova e mostrou-se insuficiente para trabalhar com o pôster de IC produzido pelos alunos, haja vista a diversidade de pesquisas que demandavam nomenclaturas específicas na área de exatas e biológicas, distantes das minhas leituras na área de humanas.

Essa mudança de perspectiva sobre meu conhecimento linguístico deu-se em vários momentos das aulas práticas, já que tanto eu quanto os PADs e os alunos precisávamos fazer buscas nos periódicos dessas áreas para encontrar o termo mais adequado para as pesquisas discentes. Assim, segue trecho no qual explico meus limites linguísticos:

P: O quê que vocês começam a repensar a partir do ProFIS? Eu, **por exemplo, comecei a perceber assim: que o que eu tinha assim, de conhecimento de língua, às vezes, acaba também não servindo porque eu não dou conta. É trabalhar com pôster, ali, gente, eu não dou conta, eu acho que agência é a gente admitir que tem limites...** [risos]

PR: Olha, eu acho que esse é a coisa mais importante pro **professor é ele sentir que ele tem limitações [D: ahã], que ninguém é perfeito, enxergar isso e tentar justamente reciclar, sei lá, pensar um pouco sobre o que**

pode ser feito diferente, né... para mim, ProFIS é o maior desafio, das disciplinas que eu dou no CEL [P: isso você já tinha falado, né] [risos], o **ProFIS É O MEU GRANDE DESAFIO: nunca tô satisfeita**. É sempre aquela questão... tanto que todo semestre, né, apesar de eu estar no segundo ano que eu pego a [LA 0]93 e [LA 0]94, né, eh, **eu sinto que eu tô mudando bastante, usando a apostila, eu tô mudando bastante os textos, vídeos, algumas coisas que eu sinto que são muito importantes eu mantenho, né, tipo o vídeo que até que você compartilhou da Chimamanda Adichie**. [P: ah tá] **Eu sou apaixonada por aquele vídeo, não tem, eu acho que não tem uma pessoa que assista àquele vídeo e que não mude alguma coisa nela, porque eu acho que ele é muito, muito legal, e faz parte não é DE inglês ou DE alguma coisa, é uma coisa de vida, né, é desconstruir...**

P: Ela problematiza muito a forma como a gente olha as coisas, como é que a gente pensa do jeito que a gente pensa, da onde é que vieram certas concepções...

PAD 1: **O que eu mudei muito foi engraçado porque eu lembro até hoje: na primeira aula prática, eu não lembro quem que me perguntou alguma palavra em inglês e eu não sabia o que que era e eu fiquei com tanta vergonha** [P: e a PAD1] Sa tem insegurança com isso]. **NOOOSSA, eu ficava desesperada, eu falava “ai, meu Deus, eu não sei isso, não sei o quê, não sei o que lá”, só que depois de um tempo eu comecei assim: “ah, eu tô aqui para ajudar e eles estão aqui para me ajudar também. A PED tá lá no topo da pirâmide para ajudar também”**. [risos]

P: **Nem no topo da pirâmide estou mais... a gente não dá conta**, PAD 1, quantas vezes...

PAD 1: Só que aí, **depois de algum tempo, eles começaram a confiar em mim, então assim, “Então PAD 1, não sei o quê...” E eu “eu acho que é assim...” “E eles iam lá e colocavam, eu não ficava mais assim: “Olha eu vou ver com a PED”, não, “O que que você acha que é?”, “Olha, na minha opinião é isso, mas a PED tem mais experiência do que eu...”**

P: Mas eu acho, PAD 1, que é **construção de sentidos que vocês fazem, porque vocês vão lá e fazem: “nessa frase, mas o que que era?” várias vezes vocês fizeram isso e “mas eu não entendi” e vocês começam a negociar: “mas esse termo está em qual sentido? Mas é literal?” e essa construção de sentidos é interessante, né, mas eu acho que o ProFIS não é tão assim, hierarquizado, não, PAD 1... [risos]... eu não tô no topo da pirâmide.**

(...)

PAD 2: **Eu tô ajudando eles, então eu também aprendo... e que eu mudei assim, é que você tem que conversar com eles mesmo, porque, às vezes, você pega o texto, e ele diz a palavra, mas você tem que entender o contexto, então essas coisas a gente tem que perguntar mesmo, não dá para olhar só o texto e esquecer da pessoa... A gente é até amigo deles. E tal, é uma confiança... uma coisa é legal quando eles vêm conversar com você...** (GF2 – 24 de novembro de 2015)

Os excertos supra-apresentados apresentam indícios de tensão e da presença de discursos mais centralizadores no que se refere a vários pontos. Os dados ressaltam primeiramente a noção de conhecimento linguístico já discutida no capítulo anterior.

Primeiramente, nos enunciados podemos perceber a presença de visões de língua bastante focadas no sistema linguístico. Esse foco é revelado pela preocupação expressada pela PAD 1 com o conhecimento linguístico como

determinante para a atuação docente em sala de aula (*“Eu não lembro quem que me perguntou alguma palavra em inglês e eu não sabia o que que era e eu fiquei com tanta vergonha”*). Essa visão ainda bastante formalista e típica de um processo de ensino-aprendizagem mimético (KALANTZIS & COPE, 2012) é, por sua vez, reiterada pela consideração que fiz sobre a insuficiência de meus conhecimentos linguísticos, já que eles, a meu ver, não pareciam dar conta do que as produções, como é o caso do pôster, solicitava.

Tais enunciados podem ser entendidos como discursos centralizadores, porque, primeiramente, sustentam a ideia de conhecimento como algo pronto, acabado e que deve ser transmitido. Essas visões, por sua vez, são articuladas à ideia de que o centro do processo é o professor, que deve saber de tudo para poder manter a sua autoridade no processo. Essas considerações podem ser alinhadas à noção de positivismo linguístico, discutida por Bonini (2013), na qual o conhecimento linguístico por parte do professor é garantia de um aprendizado efetivo.

Essas visões mais reducionistas de língua e de ensino-aprendizagem têm um impacto restritivo para as experiências docentes e para a formação docente, uma vez que desconsideram que o conhecimento é processualmente construído, sendo afetado por inúmeras variáveis, como contexto, perfil de alunos e outras contingências de sala de aula.

Os dados indicam, portanto, que discursos mais autoritários, como aqueles que podem ser alinhados a essa noção de positivismo linguístico, encontram-se presentes no contexto do ProFIS e constituem as experiências docentes nesse cenário.

Quando admito, conforme evidenciado nos trechos apresentados, que meu conhecimento linguístico, construído em cursos de línguas, experiência de intercâmbio, licenciatura em LI e certificados de proficiência atestados por instituições estrangeiras, não foi suficiente (*“É trabalhar com pôster, ali, gente, eu não dou conta, eu acho que agência é a gente admitir que tem limite”*), reforço uma visão reducionista também evidenciada pelos enunciados de outros participantes, permitindo, sem perceber, que essas visões miméticas (KALANTZIS & COPE, 2012) constituíam-me como professora em exercício e circulem afetando a experiência de outros participantes também.

Por outro lado, é possível também observar discursos de natureza mais aberta e transformadora, tensionando essas visões e permitindo que a agência

docente seja vivenciada também em meio a discursos internamente persuasivos, como exemplificado pela fala da PAD 1, quando reconhece que mudou seu posicionamento com relação ao seu próprio conhecimento linguístico. Se antes a PAD 1 tinha como preocupação falar como um nativo e que se sentia “incomodada” quando encontrava alguém com mais fluência (N-PAD 1 – fevereiro/2016), como exposto na subseção 4.1.2, parece agora estar mais à vontade para admitir quando não sabe responder às perguntas discentes, quando afirma que antes “*ficava desesperada, (...) falava “ai, meu Deus, eu não sei isso, não sei o quê, não sei o que lá”* e que depois reconheceu que estava lá para “*para ajudar [os alunos] estão aqui para me ajudar também*”. Desse modo, parece sobressair um discurso menos autoritário sobre centralização de conhecimento e mais aberto para uma visão de construção de conhecimentos menos verticalizada, na qual prevalece a noção de um saber e um fazer que foram construídos no decorrer das aulas (MONTE MÓR, 2011).

Dessa forma, PAD 1 percebe o quanto a cobrança por não ter o conhecimento linguístico necessário para seu trabalho deixa de ser motivo de inferioridade, pois consegue se perceber, na condição de monitora, em constante aprendizado, principalmente na relação com os alunos. Quando aponta que estes “*estão aqui para me ajudar também*”, corrobora a visão dialógica de uma agência docente (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007) que se faz também a partir da agência discente, distanciando-se de sua visão inicial de um falante idealizado como modelo a ser seguido.

A ideia de um conhecimento em processo, na formação inicial, caso da PAD 1, e continuada, minha condição como PED, revela a vivência da *agência docente como processo* conflituoso, como bem pontuam Biesta & Tedder (2007, p. 136), ao enfatizar que essa agência não pode ser vista como um produto ou como algo a ser possuído, mas sim como uma experiência a ser vivida. De outra forma, outros discursos centralizados circulam nesse contexto, reforçando a natureza contraditória e tensa do exercício de agência docente nesse cenário.

Um dos enunciados de PAD 1 corrobora a ideia de que há alguém que sabe mais que do que ela e que, portanto, parece ter mais condições de ajudar os alunos. Ao mencionar que a PED está no “*topo da pirâmide*” e “*a PED tem mais experiência do que eu...*”, reitera uma hierarquia de conhecimento em sala de aula, favorecendo a circulação de uma visão rígida e verticalizada de conhecimento, em que os bolsistas PEDs sabem mais do que os monitores PADs.

Essa visão é, por sua vez, tensionada a partir de uma colocação feita por mim, em que admito que não tenho todo esse conhecimento, haja vista que não dou conta (*“a gente não dá conta, monitora PAD, quantas vezes eu não dei conta...”*) e que não vejo o ProFIS com essa *“hierarquia”*. A partir desses enunciados, os discursos mais centralizadores são questionados e podem dar abertura para discursos e práticas mais transformadoras.

É relevante pontar aqui que a visão hierárquica de que os PADs sabem menos que os PEDs e PR é um tanto reducionista, posto que desconsidera as diferentes experiências de todos os participantes. Nessa direção, Jordão (2013a, p. 44) sustenta que não há conhecimento “melhor ou pior”, pois o que confere legitimidade a esse conhecimento é o processo de construção de sentidos. De forma mais específica, um conhecimento é legitimado conforme é produzido por um grupo socialmente mais valorizado que, no caso da monitora PAD, são os PEDs. Assim, ao nos afastarmos de visões reducionistas de construção de conhecimento, estamos nos afastando de uma perspectiva rígida e hierárquica de aprendizagem, em que há espaço para a diversidade de conhecimentos.

Mais adiante, no mesmo GF2, como mostra o excerto seguinte, outros enunciados vão de encontro a essa visão mais conservadora, evidenciando a contínua tensão entre discursos a partir da qual a agência docente é (re)construída continuamente.

P: Eu vejo nos PADs uma relação muito de igual... eu não vejo assim essa coisa de professora [*gesticula com a mão um nível superior*] **porque os PADs durante a aula eles AJUDAM a preparar aula, assim, quando vocês postam vídeos, por exemplo, “entra no site”, “quando eu fiz o meu PIBIC” (caso do PAD 2), eu acho que o PAD tem muito essa função, é de preparo de aula, de circular eu não vejo muito essa hierarquia, assim, não... Eu acho que essa coisa do negociar sentidos é muito legal...** (GF2 – 24 de novembro de 2015)

O excerto acima indica a busca pela ruptura com discursos mais autoritários ao insistir na importância da descentralização do papel do professor e, portanto, indica a presença de noções mais amplas e pautadas por uma relação mais horizontalizada no processo de construção de conhecimento.

Ao reler esse trecho, acredito ser fundamental problematizar o que, na época, entendia como *“uma relação muito de igual”*. Recupero aqui o que explicitiei no

Capítulo 2 ao categorizar os participantes da pesquisa em formação inicial (dois PADs) e continuada (P/PED e PR): não corrobora o pensamento autoritário de que, em uma hierarquia rigidamente estabelecida, aqueles que sabem menos têm que aprender com aqueles que sabem mais. Pelo contrário, à luz de Cope & Kalantzis (2000) e Biesta & Tedder (2006, 2007), admito que as diferentes experiências constituintes do aspecto iteracional – experiências pessoais e profissionais – influenciam nas orientações agentivas dos participantes e que sempre há uma troca de experiências entre eles. Em outras palavras, compreendo que os posicionamentos de PED, PAD e PR não são fixos e que a agência docente é continuamente reconstruída em meio a essas posições.

A título de exemplo, cito a experiência do PAD 2 como ex-aluno do programa, cujo conhecimento sobre as disciplinas do currículo fez com que os alunos se aproximassem para pedir conselhos e percebessem uma relação de afetividade, como menciona no final do excerto (*“A gente é até amigo deles. E tal, é uma confiança... uma coisa é legal quando eles vêm conversar com você”*). Além disso, essa aproximação fez-se mais evidente quando ele assumiu a posição de conselheiro dos alunos que o procuravam para tirar dúvidas sobre qual curso escolher, como montar a grade horária etc., ou seja, quando assumiu outra posição, de modo mais colaborativo, no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os dois monitores PADs referem-se à confiança estabelecida com os alunos como sendo algo importante em suas monitorias. Ambos explicam que essa relação deu-se nos momentos em que precisaram negociar sentidos com os alunos a partir de suas produções acadêmicas. Tanto o resumo quanto o pôster de IC exigiram tempo de correção dos PADs que, assim como eu, precisaram entender o contexto de cada pesquisa em desenvolvimento.

Além disso, é possível perceber uma posição menos centralizadora por parte dos PADs, que estabelecem uma relação mais positiva com os alunos, como a PAD 1 (*“ah, eu tô aqui para ajudar e eles estão aqui para me ajudar também”*) e o PAD 2 (*“A gente é até amigo deles. E tal, é uma confiança... uma coisa é legal quando eles vêm conversar com você...”*). É ainda importante também relacionar esse posicionamento menos hierárquico com a aprendizagem reflexiva de Kalantzis & Cope (2012), uma vez que remetem a posições menos fixas e hegemônicas.

A visão mais reflexiva de aprendizagem parece fazer-se presente, também, a partir dos enunciados do PAD 2, quando expressa que *“não dá para olhar só o texto*

e esquecer da pessoa”. De forma mais específica, a correção das produções acadêmicas levava em conta as formas como os alunos estavam construindo sentido a partir de seus repertórios individuais e coletivos – isto é, uma forma de olhar para a produção discente como algo situado e vinculado com o mundo, como apontam Cope & Kalantzis (2000).

Os excertos inicialmente apresentados também reiteram um ponto bastante relevante, complementando as discussões apresentadas no Capítulo 4. A PR chama atenção para o sentimento de insatisfação com o seu trabalho, o que permite circular discursos que corroboram uma visão mais reducionista de ensino-aprendizagem, uma vez que pode se alinhar à noção de perfeição e completude.

A comparação das aulas no CEL com as aulas no ProFIS está vinculada à tensão entre objetivos formativos e linguísticos. No primeiro contexto, parece prevalecer um objetivo mais instrumental, segundo a PR, na medida em que o conhecimento linguístico com base em um LD é aquele que determina o conteúdo a ser ensinado e aprendido. Por outro lado, no ProFIS, o foco na criticidade e na reflexividade (*“Eu sou apaixonada por aquele vídeo, não tem, eu acho que não tem uma pessoa que assista àquele vídeo e que não mude alguma coisa nela, porque eu acho que ele é muito, muito legal, e faz parte não é DE inglês ou DE alguma coisa, é uma coisa de vida, né, é desconstruir...”*) pode vir a fortalecer posições mais agentivas por parte do docente.

Desse modo, é interessante pontuar que a dimensão iteracional da agência é vivenciada pelo conflito entre os propósitos estabelecidos para o ensino (CEL e ProFIS), estando ciente de que não é possível separar claramente objetivos linguísticos dos formativos porque eles estão inter-relacionados. Nesse sentido, vale pontuar que a liberdade de fazer ajustes parece ser também favorável ao exercício da agência docente, em meio às tensões. Apesar de ter uma apostila, a organização das aulas do ProFIS permite a inserção de outros materiais, mas também a permanência de outros, como o *TED Talk* de Chimamanda Adichie, trabalhado na aula de 3 de setembro de 2015, como relatado previamente, justificado como sendo um material que vai além do trabalho com a LI: *“porque eu acho que ele é muito, muito legal, e faz parte não é DE inglês ou DE alguma coisa, é uma coisa de vida, né, é desconstruir.”*

Assim, quando afirma que a palestra não é *“DE inglês”*, discursos menos autoritários acerca de língua podem fazer-se presentes. Podemos alinhar esse enunciado a uma visão de língua como discurso, ecoando Jordão (2013a/b), que abre

espaço para a desconstrução de uma aula de LI pautada somente no aprendizado do vocabulário e estruturas linguísticas. Concordando com a PR, enfatizo que a fala de Chimamanda Adichie está dentro de uma proposta mais discursiva de língua, posto que *“problematiza muito a forma como a gente olha as coisas, como é que a gente pensa do jeito que a gente pensa, da onde é que vieram certas concepções...”*.

Os excertos selecionados para discutir o aspecto iteracional do exercício da agência docente demonstram uma visão menos centrada no conhecimento linguístico e mais centrada em questões locais, que dizem respeito, mais especificamente, ao contexto do ProFIS e de sus participantes, no caso. Essa tensão é contínua e a presença de discursos mais transformadores começa a se fazer mais presente, como no trecho escolhido.

Desse modo, podemos alinhar a visão de língua predominante, em vários momentos, com a noção de *educação linguística*, conforme apontado por Monte Mór (2013b, p. 234). Segundo a pesquisadora, essa noção engloba um trabalho voltado para as questões locais que se mostram evidenciadas nos discursos dos PADs. Primeiramente, há menção à importância da negociação de sentidos no processo de produção dos alunos. Além disso, no meu discurso e no discurso da PR parece sobressair o reconhecimento de nossas imperfeições e limites como docentes, principalmente quando admito que *“não dou conta”*.

Quando meus enunciados e os da PR relembram a importância da palestra da escritora nigeriana, favorecemos aquilo que Cavalcanti (2013, p. 215) ressalta na educação linguística, como *“o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas”*. Essa sensibilidade para o entorno por parte dos participantes, do qual também fala Maher (2007), envolve a percepção dos diferentes discursos (hegemônicos e não hegemônicos) que circulam na esfera educacional e sua potencialidade para que sejam transformadores na vida dos alunos.

Os enunciados permitem a análise de que os discursos que predominam, em muitos momentos vivenciados, reiterem à ideia de educação linguística. Isso porque, segundo Monte Mór (2013b), a educação linguística envolve ir além do ensino da língua, posto que engloba contingências locais e permite um comportamento mais agentivo de alunos e professores.

Além disso, discursos recorrentes, que marcam a agência docente em sua dimensão iteracional, podem ser alinhados às ideias de Cavalcanti (2013). Primeiramente, porque os participantes *vivenciam* aquilo que ensinam, ou seja, as aulas de LI do ProFIS e suas práticas educacionais, como os projetos desenvolvidos na disciplina LA 094; além disso, a educação linguística inclui também a (re)observação de nossos próprios discursos, situação experienciada pela PAD 1 e por mim, na condição de PED, sobre nossos conhecimentos linguísticos.

5.1.2 Olhares para a formação discente: “*O ProFIS não acaba aqui*”

No capítulo anterior, foram destacados, entre outros, discursos que refletiam uma visão mimética em relação ao ensino-aprendizagem e à formação discente na universidade. Os discursos centralizadores reforçaram uma noção de linearidade de aprendizado, como também revelaram uma noção recorrente de causa e efeito, reduzindo a aprendizagem a um produto que deve ser alcançado por todos os alunos.

Contudo, conforme também discutido no capítulo anterior e ainda no que se refere ao exercício da agência docente em sua dimensão iteracional, é possível perceber a presença de discursos mais plurais, na medida em que os dados evidenciam a preocupação com uma formação menos instrumental, em que o caráter formativo fique mais evidente, como defendem Andrade *et al.* (2012). Os autores, ao discutirem o ProFIS, argumentam em favor de uma formação na qual os alunos tenham uma “cultura ampla, visão crítica, espírito científico, pensamento flexível e [que] estejam preparados para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho” (*ibid.*, p. 704).

Para ampliar essa discussão, analiso, nessa subseção, a aula do dia 5 de novembro de 2015, na qual a PR trabalhou com um *teaser* de um documentário produzido pela Faculdade de Educação da Universidade de Kansas, intitulado *A walk in my shoes: first generation college students*.¹ Esclareço aqui que, por mais que o documentário retratasse uma universidade estrangeira, os alunos tiveram a possibilidade de “questionar, formular hipóteses e problematizar os contextos

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j-nosalDTac>>. Acesso em 14 jul. 2018.

observados e ressignificar e problematizar o próprio contexto”, como bem aponta Machado (2016) em pesquisa sobre o ProFIS.

De uma forma geral, o resumo do documentário mostrou pessoas de diferentes contextos socioeconômicos, sobretudo alunos oriundos de periferia e imigrantes latinos que sofreram preconceitos, pressões e inseguranças antes da entrada na universidade. O que havia em comum entre todos eles era o fato de serem a primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Foi inevitável a identificação com a temática e a curiosidade dos alunos na tradução do título do *teaser*. Ao término, a PR perguntou quem seria a primeira geração da família a ingressar no ensino superior e a grande maioria levantou a mão.

A discussão da aula girou em torno da pressão familiar para cursar uma graduação na Unicamp, caracterizada como uma universidade de prestígio no Brasil e local onde se produzia “pesquisa avançada”, nas palavras de alguns alunos. Por outro lado, o preconceito racial e sócioeducacional (alunos de escola pública) foi enfatizado por muitos como sendo obstáculo para permanência no curso do ProFIS, pois, segundo alguns deles, a “universidade era elitizada”, no sentido de ter mais alunos brancos oriundos de escolas particulares. Ademais, para alguns alunos, só quem “passa/passou por essa situação, sabe o que é” – por isso o tema do *teaser* (“*A walk in my shoes*”) causou impacto.

Nesse ponto, um dos alunos retomou o tema do *TED Talk* de Chimamanda Adichie visto nas aulas anteriores e os perigos de uma única história. Segundo ele, se ele tivesse “dado ouvidos” às pessoas que falavam que “aluno de escola pública não tinha chances na Unicamp”, ele não estaria naquele momento no ProFIS. Em seguida, uma aluna falou que o vídeo “a representava” por retratar alunos afrodescendentes como ela e com possibilidade de acesso ao ensino superior.

A universidade, caracterizada tanto como um local privilegiado e produtor de conhecimento (“*produção de pesquisa avançada*”) como um espaço que busca oportunizar a entrada e a permanência de alunos da escola pública, é representativa da encruzilhada referida por Souza Santos (2012) no Capítulo 1. Nesse contexto, os discursos sobre centralização do conhecimento (pesquisa) e sobre a reinvenção de seu espaço (acesso aos alunos da escola pública) são tensionados e vivenciados pelos discentes da disciplina de LI.

Essa discussão foi produtiva no sentido de trazer reflexões sobre as relações de poder entre aqueles que têm famílias com mais ou menos condições

financeiras, sobre as oportunidades de acesso ao ensino superior para alunos de escolas públicas e como eles se viam nesse processo. Uma das alunas, de origem afrodescendente, disse que “não se via representada” na universidade pela maioria branca, de classe média, e que era preciso ter mais oportunidades para alunos de escolas públicas na Unicamp.

Ressalto, nessa subseção, os diferentes discursos discentes que se materializam na sala de aula: os discursos sobre ser aluno de escola pública e ter acesso ao ensino superior e os discursos raciais. Esse espaço de articulação e discussão nas aulas de LI do ProFIS foram momentos de problematização das diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2011) em um contexto acadêmico-universitário que coloca em xeque o próprio acesso e o perfil de alunos ingressantes (ANDRADE *et al.*, 2012).

Ademais, outro ponto da discussão foi o debate das diferenças entre o programa em questão e um cursinho preparatório para o vestibular. Além disso, uma das alunas contou que os pais não tinham muita noção do que era o ProFIS e achavam que era a mesma coisa que o Programa Universidade para Todos (ProUni), programa federal de ampliação de acesso às universidades particulares para alunos de baixa renda.

Na discussão ocorrida nessa aula, saliento ainda a mobilização dos conhecimentos e das vivências de mundo dos alunos (FREIRE, 1996), o que permite afirmar que há uma construção situada de sentidos, como advogam Cope & Kalantzis (2000), e o aspecto formativo das aulas de LI, que se distanciam da visão direcionada para o mercado de trabalho, como criticam Burbules & Torres (2000) e Stromquist & Monkman (2000).

Diante do exposto, justifico a relevância dessa aula teórica, uma vez que as discussões e seu impactos foram retomados no GF2, salientando o aspecto iteracional da agência docente. A PR, por exemplo, pontua o quanto os alunos se envolveram com o tema proposto para debate e como isso repercutiu ao longo do semestre:

PR: Ah, **eu senti os alunos** um pouquinho mais no finalzinho do semestre... eles mais **engajados, mais, assim, não é preocupados**, mas é no sentido de eles sentirem, hã, realmente, a... a **responsabilidade de estar aqui no ProFIS**. Eu acho que durante o semestre a gente discutiu também bastante... essa questão de postura, envolvimento, o que que era que eles tinham a partir

daquele, do que que foi mesmo? Foi de um texto? Não, foi daquele vídeo! De um vídeo que nós trabalhamos... [PAD 1: Da universidade? Do... daqueles *first...*]

P e PAD 1 falam juntas: ...*first generation*.

PR: **Do *first generation*, né? Eu não sei se foi impressão minha [...] eu senti que houve um... mexeu, né?... alguma coisa foi construída a partir daquele vídeo.** (GF2 – 24 de novembro de 2015)

Pelo discurso da PR, “sentir” os alunos mais responsáveis no final do semestre está relacionado à questão da afetividade e criticidade trabalhada no decorrer das aulas, sendo que este último teve um impacto na atitude dos alunos. Essa preocupação tem a ver com uma visão de ensino-aprendizagem que não está restrita à ideia centralizadora de que todos devem, obrigatoriamente, ingressar no ensino superior e fazer disso seu único objetivo. É uma visão ampliada que tem como foco uma formação geral, nas formas pelas quais os alunos constroem sentidos (“*alguma coisa foi construída a partir daquele vídeo*”) e “*para a vida*”, como sustentou anteriormente a PR.

Esse discurso não hegemônico, posto em circulação pelos enunciados que proferimos, pode ser explicado pela perspectiva de Burbules & Torres (2000) e Stromquist & Monkman (2000). Esses autores criticam o caráter neoliberal da educação, sua massificação e sua instrumentalização que passa ao largo de um engajamento social.

Essa preocupação com a formação discente expressada pela PR está em consonância com as minhas visões, expressadas na aula de 25 de novembro de 2015, quase no final do semestre. Nossas percepções, por sua vez, evidenciam a circulação de discursos menos centralizadores, que ressaltam a ideia de educação como processo crítico, formativo e transformador (FREIRE, 1996).

Após a finalização das apresentações de IC naquela aula, ressaltei a importância de os alunos continuarem a pesquisar e a desenvolver seu pensamento crítico, pois o “*ProFIS não termina aqui*” (DC-P – 25 de novembro de 2015). Quando afirmei isso, enfatizei a importância de continuarem sua formação discente não só no que se refere à formação acadêmica, mas também no sentido de exercerem a criticidade e de pensarem o que poderiam fazer com a LI na vida deles.

É importante pontuar que esse olhar agentivo direcionado para o aspecto habitual (formação menos instrumental e convergindo para uma educação linguística) não pode ser dissociado do aspecto projetivo, uma vez que estão, como asseveram

Biesta & Tedder (2007), em uma visão dialógica e ecológica. Essa ressignificação de visões sobre o ensino-aprendizagem de LI no ProFIS pode ser alinhada a um movimento mais transformador, porque evidencia a compreensão de educação linguística como um processo menos competitivo, que envolve maior consciência de nossos papéis na (re)construção da realidade e da sociedade.

5.2 Vivências e deslocamentos no aspecto prático-avaliativo

Na dimensão prático-avaliativa, discuto como os participantes percebiam seus papéis e posições assumidos nas aulas de LI e deslocamentos que se mostraram mais visíveis ao longo do exercício da agência docente, no que diz respeito aos participantes do estudo. Para tanto, a análise é realizada com base nos deslocamentos dos participantes com relação aos seus posicionamentos e na tensão entre seus discursos centralizadores e menos centralizadores, abrindo espaço, nesse último, para uma visão mais reflexiva de ensino-aprendizagem (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012).

Cumprir mencionar que, apesar de trazer a dimensão prático-avaliativa nesta seção, não tenho como propósito apresentá-la como uma progressão da dimensão iteracional. Meu intuito continua sendo a análise da tensão entre os discursos dos participantes e a vivência da agência em meio a essa tensão.

5.2.1 Ser “*PAD, PED, PODE e PUDE*”

Na condição de pesquisadora nas aulas teóricas de LI, tinha em mente que meu objetivo era, como consta na Introdução, investigar e discutir como a agência era vivenciada nas relações construídas entre os participantes em atuação no programa. Contudo, assumia voluntariamente também o papel de monitora PAD, ao auxiliar os alunos na realização das atividades propostas, junto com a PAD 1. Menciono *voluntariamente* considerando que essa vivência agentiva (SHIELDS, 2007) fazia-se pertinente para entender o perfil dos alunos, a dinâmica das aulas teóricas e como essas poderiam ser articuladas com as aulas práticas. Acima de tudo, foi imprescindível para que eu compreendesse melhor a prática docente da PR.

Não demorei a perceber que, para os alunos, não havia distinção do meu papel nas aulas teóricas: eu estava ali como PED, monitora e pesquisadora ao mesmo tempo e, por vezes, um desses papéis sobressaía-se. Por exemplo, nos momentos nos quais os alunos deveriam realizar as atividades propostas pela PR, as dúvidas estavam direcionadas para questões linguísticas. Por outro lado, por vezes, observava a discussão entre alunos e PR, como nas aulas de 3 de setembro de 2015 (*TED Talk* de Chimamanda Adichie) e 5 de novembro de 2015 (*teaser* do documentário *A walk in my shoes: first generation college students*).

Fora de sala de aula, tendo em vista a quantidade de alunos e algumas incompatibilidades de horário deles com os da PAD 1, por vezes, assumi horários de monitoria para auxiliá-los na elaboração das atividades propostas nas aulas práticas. Assim sendo, pude ampliar meu olhar para além das aulas práticas, buscar formas de sanar possíveis dúvidas provenientes dos exercícios das aulas teóricas e, principalmente, entender as necessidades e conviver com os alunos em momentos fora de sala de aula.

Em um momento do GF1, trouxe essa questão à tona para entender como se posicionavam e como vivenciavam seus diferentes papéis:

P: Eu fico pensando o quanto a gente tem que se **deslocar** também porque eu acho que gente faz um **exercício de deslocamento** muito bacana também. **Eu me desloco como PAD**, fico muito nessa função, né, PR? Como é que você vê o teu deslocamento?

PR: Você diz, **sem estar com os PADs**?

PAD 1: A **PR é PAD, PED!** [risos]

PR: **PODE e PUDE!** [risos]... bom, também não é assim...

P: Você se percebe se deslocando, assim, de **professora que descentraliza? Porque eles têm a noção de que professor TEM que saber o conteúdo, tem que saber tudo, que você tem decidir... Você sente que você se desloca muito nisso?**

PR: Você diz num sentido de **flexibilidade**? [P: de descentralizar] Não, eu acho que sou bem **flexível**, às vezes até um pouco, eu não crio, eu **ACHO** que eu **não crio uma barreira com os alunos, eu não sei como vocês me percebem**, [P: não, você dá essa abertura] mas normalmente eu não me sinto assim: **eu, para cá, aluno para lá, eu procuro, né, na medida do possível, estar em eles, ser bastante aberta** e, vamos supor, na turma que eu tô sem ninguém, eh, ela é pequena [P: turma A] e eu tô conseguindo sem qualquer problema, né, mas é obvio que sempre **um PAD, sempre sentido de auxiliar, se você tá dando uma atividade, dependendo do tipo de aula, eu acho que o PAD fica meio sem função, né, dependendo do tipo de aula que a gente tá dando, né, mas eu acho muito mais necessário na tua aula, né, em função do tipo, né, que... de avaliação que você vai fazer, do processo**, né? (GF1 – 29 de setembro de 2015)

Na resposta da PR, a descentralização assume o sentido de *flexibilidade*, de aproximação (“*não crio barreiras*”) e de abertura corroborada por mim (“*não, você dá essa abertura*”). Quando olha para o seu papel em turmas pequenas em que “*não há ninguém*”, a PR está referindo-se ao fato de não ter PADs que a auxilhassem em uma das turmas (Turma A). Essa situação aconteceu em uma das turmas ofertadas no segundo semestre de 2015, composta por menos de 11 alunos.

Nessa turma, a presença de monitores não era necessária, haja vista que ela afirmava que daria conta de atendê-los, por isso, é importante recuperar a fala da PAD 1 no início dessa seção na qual se refere à PR como “*PAD e PED*” por assumir as duas funções na mesma aula: auxiliava nas atividades das aulas teóricas e, também, indiretamente, nas atividades das aulas práticas, como o resumo e o pôster acadêmico. Digo indiretamente em razão das discussões e dos conteúdos das duas aulas estarem articulados. Por exemplo, no eixo *Língua inglesa, pesquisa e manifestações e reivindicações político-educacionais e culturais na sociedade*, trabalhado no segundo semestre de 2015 nas aulas teóricas, a discussão sobre ciência e universidade estava relacionada às pesquisas de IC dos alunos e à produção a ser realizada na aula prática.

Quando brinca dizendo que é “*PODE e PUDE*”, destaco uma visão, por um lado, passível de ser vista como centralizadora, pois deve assumir seu papel como professora capaz de dar conta do que acontece no presente e no passado dentro de uma perspectiva mimética de ensino-aprendizagem (KALANTZIS & COPE, 2012). Em contrapartida, também é concebível considerar uma percepção da PR de que os posicionamentos não são fixos, promovendo uma abertura para deslocamentos entre as aulas práticas e teóricas de LI.

Embora houvesse essa diferenciação nas aulas de LI, as fronteiras entre uma e outra parecem diluir-se em meio a essas posições, conforme reiterado pela PAD 1 e pela PR. A segmentação das aulas atende, então, a uma formalidade da organização curricular do ProFIS e mostra o quanto a agência docente é vivenciada em sua complexidade e acaba redefinindo os espaços aparentemente fixos das aulas teóricas e práticas.

Também reconheço que, sem o trabalho desenvolvido pelos PADs nas aulas práticas, seria quase impossível lidar com a quantidade de resumos e pôsteres de IC no semestre no qual foram gerados os dados. Levando-se em consideração que eram 25-30 alunos na turma LA 094D, embora alguns desenvolvessem suas

pesquisas em duplas, o trabalho de correção do processo de escrita e orientação para apresentação oral exigia um tempo dentro e fora de sala, além do conhecimento linguístico em diversas áreas de conhecimento.

De outro ponto de vista, acredito que o trabalho dos PADs nas aulas teóricas era essencial, pois, a meu ver, eles envolviam-se com as discussões realizadas em sala para que tivessem uma visão mais holística do programa e pudessem auxiliar os alunos nas atividades solicitadas tanto pela PR quanto pela PED. Nessa direção, é oportuno entender como a PAD 1 se percebe nesse processo: “Ah, às vezes eu **acho que eles não sabem muito bem o papel do PAD**, acho que eh, **eles acham que o PAD tá aqui para ficar andando na aula, para ver o que vai fazer e tal, e pronto, eles não sabem explorar *REALMENTE* o papel do PAD...**” (GF1-PAD 1 – 29 de setembro de 2015). Sem dizer, de fato, qual era o papel do PAD a ser explorado, o discurso da PAD 1 retoma um posicionamento anterior, do mesmo GF, relatado no Capítulo 4: “Então, às vezes, **vem a pessoa, vê que tem dificuldade mas ela não separa um horário dela para sentar e falar**: ‘olha, eu preciso de ajuda nisso, então vou resolver isso’...” (GF1-PAD 1 – 29 de setembro de 2015).

Os enunciados apresentados podem ser alinhados a um discurso que fragiliza a LI perante os outros componentes curriculares e que, assim, aponta para a falta de reconhecimento da LI se comparado às outras disciplinas como Física e Matemática, como problematizado no capítulo anterior. Além disso, os dados também revelam uma preocupação com o papel da LI na formação desse aluno.

Parece-me agora importante ser problematizado com a PAD 1 sobre o que seria “*explorar*” seu papel. Ao lado de Kawachi (2015), concordo sobre a importância de revisitar os discursos a fim de entender de modo mais profundo os posicionamentos dos participantes. Desse modo, busco agora estabelecer uma relação com os enunciados GF2, no qual a integrante da pesquisa não desvincula seu papel de monitora do papel de aluna: “**NOOSSA, completamente, eu me sinto aluna**, gente, eu adoro, às vezes a PR dava uns exercícios e eu tava sentada fazendo **ao invés de circular para ver se tinha alguém que precisava de alguma coisa...**[risos]” (GF2-PAD 1 – 24 de novembro de 2015).

Essa condição de aprendiz nas aulas teóricas é também recorrente em sua narrativa, na qual diz que “gostava bastante, afinal, lembrava regras e também participava de atividades muito legais” (N-PAD 1 – fevereiro/2016). Nesse deslocamento de PAD para aluna e vice-versa, é interessante notar como ela se

apropriada do conhecimento linguístico sendo trabalhado em sala e como os posicionamentos – de aluna e de monitora – não são fixos, sendo difícil estabelecer um limite entre os dois. Apesar de admitir que a posição discente, por vezes, compromettesse sua atuação na monitoria em sala, como ela reconhece, não considere como prejudicial às aulas.

A partir da experiência da PAD 1, considero pertinente colocar minha experiência como PED. No início, via-me em uma posição mais fixa, separando meu papel de PED nas aulas práticas e de pesquisadora nas aulas teóricas. No entanto, fui percebendo que, no transitar entre essas aulas, a agência que estava vivenciando era também constituída pelas contradições e pluralidades em termos de posições e papéis: como PAD, PED, pesquisadora e, como afirma PR, “PODE e PUDE”. Desse modo, caracterizo esse exercício de agência docente como um processo intenso de re/desconstrução de aprendizagens e de discursos para todos os participantes ressignificados no decorrer do semestre.

Desse modo, entendo que analisar o deslocamento das posições das três participantes e como percebemos essas mobilizações mostra-se pertinente para percebê-las como sujeitos situados que se engajam em discursos e práticas, dialogicamente no mundo, como nos lembra Bakhtin (2003). Do mesmo modo, destaco o caráter multifacetado da vivência dessa agência docente, que não se constitui necessariamente por um único papel ou posicionamento assumido.

Finalmente, os dados revelam que as percepções sobre os papéis são construídas em meio às inter-relações entre os participantes e reconstituídas em nossas vivências e percepções, de modo tenso e muitas vezes contraditório, o que vem novamente reforçar a importância de um processo de reflexão crítica, coletiva, para potencializar transformações no contexto pesquisado.

5.3 Reflexões sobre as práticas educacionais no aspecto projetivo

“The past is always tense, the future perfect.”
(SMITH, 2000)

Nesta seção, a partir dos dados trazidos, discuto como as práticas educacionais são repensadas, reconfiguradas e projetadas no futuro a partir do

aspecto prático-avaliativo, ou seja, com base na maneira como estavam sendo conduzidas no momento da geração de dados.

No decorrer do semestre no qual gerei os dados, questionei-me sobre a importância dos projetos realizados (resumo e pôster de IC) e a forma como eram conduzidos nas aulas práticas por mim ministradas. De uma forma geral, trabalhar com essa produção acadêmica foi-me particularmente desafiadora pelo fato de orientar alunos de IC pela primeira vez. Eles, por sua vez, também sentiram-se desafiados, principalmente por ser em LI, língua que alguns tinham dificuldade, e por lidar com dois gêneros discursivos que exigiam um inglês acadêmico, voltado para áreas específicas do conhecimento.

Há também uma outra questão sobre o tempo dispendido para orientação e correção durante as aulas de 1 hora no laboratório, mesmo com a ajuda da PAD 1 na turma D. Em nota no DO de 30 de setembro de 2015, resumi essa prática docente – e meu cansaço – como sendo *multitask*: “*monitorar, revisar, entender, resumir, pensar rápido em inglês... socorro!*”.

Em uma turma de 25-30 alunos, era necessário dar atenção às diferentes pesquisas de IC em andamento, embora alguns estivessem trabalhando em pares ou grupos maiores. Também era necessário pesquisar, junto com os alunos, nomenclaturas em periódicos de áreas distintas. Em conversas no decorrer do semestre, expus essa prática *multitask* à PR e aos monitores. Na entrevista com a PR (APÊNDICE 12), essa questão foi retomada:

PR: **Eu inclusive estou questionando esta questão do pôster...**

P: **É, eu acho que a gente tem que questionar mesmo, sabe? Até que ponto isso está fazendo com que eles aprendam inglês, né? São áreas muito específicas, é um trabalho que exige muito do professor, principalmente dos PEDs, dos PADs...**

P: **Gente, corrigir, recorrer depois, sabe? São três versões...**

PR: não... tá muito...

P: **Eu não sei, PR, eu acho que o pôster foi pensando prum início do projeto em 2011 quando tinha todo esse início: “Ah, tem bolsa CNPq”, “Ah, tem PIBIC”, acho que ele foi pensado para um tipo de aluno inicial, mas eu acho que agora a gente agora tá com outros perfis e, eu acho que dentro daquela palestra que a gente viu no evento do PED e PAD², a gente precisa abrir mais um pouco, sabe, PR, assim, abrir para os alunos e perguntar: “*Que projetos vocês querem fazer?*” Porque eu acho que daria sim, a gente negocia, entraria muito a questão dos novos letramentos, a questão da agência discente. Abre para os alunos e pergunta: “*Quais projetos vocês acham interessante?*” Sabe? Eu fico**

² Referência à palestra de José Armando Valente sobre a sala de aula invertida e outros projetos educacionais, apresentada no 12º Encontro do Programa de Apoio Didático e do Programa de Estágio Docente, em 2015.

pensando que o *website* é um projeto tão grande que ele deveria ficar para o último semestre.

PR: Eu também acho...

P: **Eu acho que a gente podia pensar em outros projetos**, sabe, **entrevistas**, sabe, entrevista um professor da sua área em inglês, pergunta lá: “*What’s your name? Where are you from? How old are you?*” Eu acho que seria mais significativo...

PR: Acho que “*how old are you?*”...não... [risos] (E – 24 de novembro de 2015)

No discurso da PR, destaco duas questões: a relevância da produção do pôster de IC e o papel da LI nessa produção. Sem desmerecer a importância da pesquisa de IC na formação discente, nos questionamos sobre a validade dessa produção acadêmica na formação discente, além da forma como estava sendo conduzida desde a primeira turma em 2011. Até o momento do GF2, essa prática estava sendo conduzida como um projeto a ser desenvolvido nas aulas práticas por diferentes PEDs.

Nesse meio tempo, sugiro que o perfil dos alunos tenha mudado e a ausência da bolsa CNPq como exigência para apresentação no evento do PIBIC tenha sido enfraquecida. Aos olhos de hoje, vejo-me reproduzindo um discurso centralizador sobre um conhecimento a ser validado somente pelas agências de fomento, as quais nos ditam onde e como divulgar a pesquisa realizada (na universidade e em eventos acadêmicos produzidos por ela). Assim sendo, retomo a subseção 4.1.1, na qual discuto se a pesquisa só se constitui como tal se estiver vinculada a alguma agência de fomento para ser legitimada.

A questão fundamental a ser levantada aqui não é somente sobre os gêneros acadêmicos (resumo e pôster) trabalhados nas aulas de LI, mas o de se repensar sobre as práticas educacionais em circulação nas aulas práticas.

Ao lado de Machado (2016, p. 211), concordo que as práticas pedagógicas no ProFIS são fundamentais para a formação discente não só como “promotoras do conhecimento teórico, mas também como meios de tornar possível a articulação deste com o entorno social, cultural e educacional”. Em outras palavras, o envolvimento com as produções acadêmicas propostas no semestre de geração de dados não estava reduzido à reprodução de um conhecimento restrito ao âmbito universitário, mas tinha um propósito mais amplo, de engajamento e envolvimento em outros contextos. Por exemplo, cito as pesquisas de IC direcionadas para o estudo de plantas medicinais e

programas de educação física desenvolvidos especialmente para alunos de inclusão em escolas públicas.

Nesse sentido, é oportuno trazer as reflexões de Benesch (2011) sobre a construção do conhecimento em LI no contexto acadêmico. Ao expandir a noção do *English for Specific Purposes* (ESP) para o IFA (ou EAP), a pesquisadora argumenta que é preciso compreender a produção discente de forma mais agentiva e engajada com seu contexto, ou seja, “alunos não como aprendizes que precisam aprender as regras do jogo acadêmico mas como participantes do processo acadêmico que podem e devem ajudar a construir a natureza do curso e as formas de avaliação.” (BENESCH, 2011, p. x)³

Ao alinhar meu posicionamento com o da PR, esclareço que a minha crítica é no sentido de considerar a produção acadêmica em vigor como velha ou ultrapassada. Pelo contrário, ao pensar na possibilidade de outros possíveis projetos, como proponho no trecho do GF2 citado anteriormente, penso em ressignificar as práticas educacionais, especialmente as avaliativas, para sair das zonas de conforto e repensarmos a avaliação no cenário do ProFIS.

Um dos exemplos que cito é o desenvolvimento do *website* bilíngue realizado no 1º semestre de 2015, na disciplina de Língua Inglesa III sob minha orientação. Quando olho para essa produção, alego que deveria ser deixada para a disciplina de Língua Inglesa IV (“*projeto tão grande que ele deveria ficar para o último semestre*”), por exigir mais tempo fora das aulas práticas para elaboração (vídeos, entrevistas etc.) de forma mais colaborativa, em grupos.

Coloco em xeque aqui quais práticas seriam mais válidas para os alunos a partir da visão deles, questão levantada também por Machado (2016, p. 210) em estudo sobre os letramentos desenvolvidos na aula de LI do ProFIS. Em capítulo da tese na qual discute a visão discente sobre o projeto colaborativo desenvolvido na disciplina LA 093 em 2015, a pesquisadora defende a necessidade de práticas pedagógicas menos verticalizadas que podem vir a “[possibilitar] um engajamento mais ativo dos alunos”.

³ Tradução minha do original: “*It sees students not as apprentices who need to learn the rules of the academic game, but as participants in the academic process who can and should help shape the nature of the course and the forms of assessment*”.

Ao se questionar sobre o aprendizado de LI (*“Até que ponto isso está fazendo com que eles aprendam inglês, né?”*), a PR manifesta uma preocupação com a produção do conhecimento, dentro de uma perspectiva mais reflexiva (KALANTZIS & COPE, 2012). Esse questionamento diz respeito às conversas que tivemos junto aos PADs, informalmente, sobre o uso de *Google Tradutor* como ferramenta usada pelos alunos que, infelizmente, trazia sentenças ao pé da letra, de forma equivocada. Sendo assim, o texto reproduzido não mobilizava o conhecimento, apenas frases isoladas traduzidas fora de seus contextos.

Dessa forma, a LI à que se refere PR não se configura como significativa em termos de aprendizado discente, fazendo com que o pôster de IC, por exemplo, perdesse sua importância nesse processo. Consequentemente, a noção discursiva da LI é enfraquecida, dando espaço à noção de língua como código. Todavia, o que coloco em jogo é o uso das tecnologias digitais no processo educacional. Tendo em vista que o *Google Tradutor* pode não ser compreendido como uma ferramenta adequada para a produção de conhecimento discente, os monitores realizavam a curadoria de *sites* de produção escrita (*English Writing Skills*) que pudessem auxiliar nesse processo. No entanto, havia a resistência dos alunos com relação ao seu uso, tendo em vista que esses *sites* não disponibilizavam a correção integral do texto, mas dava sugestões de como melhorar a escrita.

O que está implícito na visão discente é a forma como os alunos lidam com o conhecimento da LI: era preferível usar o *Google Tradutor*, pois esse já trazia a frase/o parágrafo pronta/o, a aguardar o comentário/*feedback* de um *site*. Nesse sentido, a preocupação discente estava direcionada para o resultado em detrimento do processo.

No momento em que sugiro perguntar ao alunos quais projetos gostariam de fazer, procuro pensar em um visão de ensino-aprendizagem mais reflexiva, na qual eles possam vir a se tornar mais agentes, “redatores e editores de conhecimento” (KALANTZIS & COPE, 2009) que se apropriam de discursos e recursos tecnológicos para produzir. Obviamente, as minhas sugestões de projetos, como a entrevista, não deixam de ser uma idealização do uso da LI de forma mais significativa para os próximos semestres. É oportuno considerar que, mesmo nesse tipo de produção, os alunos possam vir a usar o *Google Tradutor* para elaborar o roteiro de perguntas, diminuindo, então, o espaço da LI.

Como expansão das práticas educacionais com base no resumo e no pôster acadêmico, passo a questionar outras formas de conduzi-las. Seria possível pensar em formas mais colaborativas de correção nas quais os alunos pudessem, como orienta Benesch (2011), engajar-se com a construção da disciplina e as formas de avaliação.

Essa projeção de práticas pedagógicas nas aulas de LI no aspecto projetivo, considerando o enfraquecimento das que estavam em vigor no momento do GF2, acentua o quanto ela está relacionada ao prático-avaliativo no sentido da idealização.

Ao analisar as três categorias neste capítulo, entrecruzando as minhas percepções com as visões da PR e dos dois monitores PADs participantes deste estudo, parto do quadro proposto por Biesta & Tedder (2007), apresentado no Capítulo 2, ressignificando-o a partir das experiências vivenciadas no contexto específico deste estudo, a fim de evidenciar outros aspectos constitutivos do exercício das agências docentes, no ProFIS, como esboçado a seguir na Figura 9.

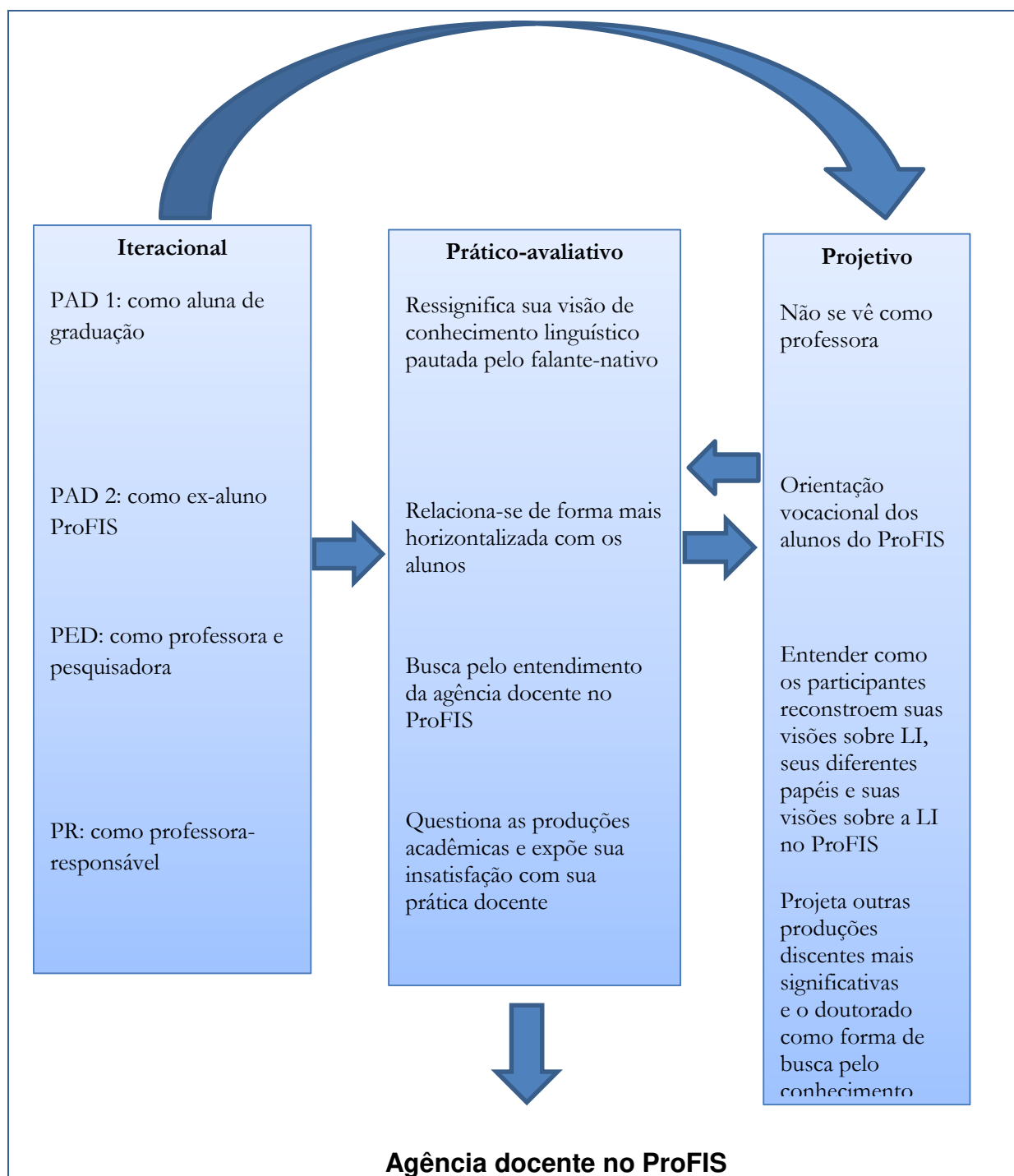


Figura 9 – Agência docente no ProFIS

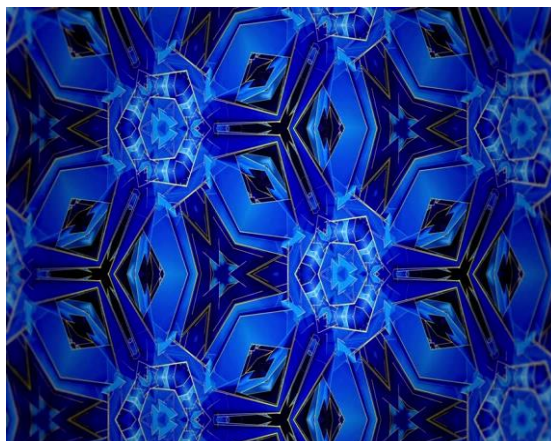
Nessa expansão da proposta de Biesta & Tedder (2007), inseri as experiências advindas dos posicionamentos iniciais de cada participante no campo iteracional. Já no aspecto prático-avaliativo, considerei oportuno pontuar seus discursos sobre construção de conhecimento, formação docente e práticas educacionais. De forma dialógica, essas ressignificações são idealizadas na dimensão projetiva.

Em conformidade com o que apontei na seção 5.2, os deslocamentos desses posicionamentos têm um impacto no aspecto prático-avaliativo no sentido de mostrarem o quanto esses posicionamentos não são fixos e como influenciam suas percepções no aspecto projetivo.

De forma resumida, procurei, neste último capítulo, analisar a vivência de diferentes discursos, posições e visões e suas tensões postas em circulação nas aulas de LI. Para tanto, relacionei-os com as dimensões organizadas por Emibayer & Mische (1998) e apropriadas por Biesta & Tedder (2007) no campo educacional, articulando com o cenário de globalizações e as questões educacionais que emergem dele. De forma mais específica, analisei os discursos sobre construção de conhecimento (COPE & KALANTZIS, 2000; KALANTZIS & COPE, 2012), visões de língua (JORDÃO, 2006) e formação docente (CELANI, 2009; JORDÃO, 2006, 2013;a/b/c); MENEZES DE SOUZA, 2011; BONINI, 2013; FIGUEIREDO, 2013; MONTE MÓR, 2013b) e como foram ressignificados ao longo da geração de dados.

Pela análise realizada, ressalto as tensões entre discursos dos participantes em meio à vivência da agência dialógica (EMIRBAYER & MISCHÉ, 1998), que não pode ser compreendida fora da temporalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Vídeo: Toned kaleidoscope of nature¹

“Cada vez que te ouço falar do ProFIS, aprendo uma coisa nova sobre o programa”.
(fala de K.B.M. – DO, outubro de 2017)

Nas Considerações Finais, retomo as palavras de Paz (1956) que iniciaram meu estudo: procurei, ao longo da escrita, re/desconstruir sentidos sobre a agência vivida nas aulas de LI do ProFIS não só a partir das leituras do referencial teórico, dos procedimentos de análise, dos instrumentos adotados e das análises dos dados gerados, mas também a partir das conversas informais com colegas e amigos que contribuíram de forma significativa para esta tese.

Das conversas informais, saliento a percepção de uma amiga pesquisadora que serve de epígrafe aqui. Essa fala, dita durante um café no final de um congresso em 2017, marcou o meu processo de doutorado por duas razões: a primeira, por esclarecer que, embora estivesse, desde 2014, envolvida com o ProFIS, havia percepções, visões, detalhes e “coisas” a serem aprendidas, tanto de sua parte quanto da minha – portanto, dei-me conta de que, por mais que tivesse lido, relido e examinado os dados gerados inúmeras vezes, sempre haveria algo a ser (re)descoberto, condição que revela a natureza inesgotável da pesquisa; a segunda razão dá-se uma vez que sua fala, naquele momento, remeteu-me à imagem do

¹ Disponível em: <<https://www.shutterstock.com/pt/video/clip-18300133-stock-footage-toned-kaleidoscope-of-nature.html>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

caleidoscópio da qual me aproprio como metáfora nessas considerações (quase) finais: composto por diversos fragmentos, pedaços, cores e formas, esse aparelho óptico mostra a infinidade de combinações toda vez que ajustamos a lente e olhamos por ela – assim sendo, esse ajuste é fundamental, pois nos permite perceber as inúmeras possibilidades de imagens criadas nele.

É justamente dessa forma que olho para o meu percurso de escrita desta tese: composto pelas visões, posicionamentos e pelos discursos, tanto meus quanto dos participantes, cada vez que ajusto a lente, percebo o quanto eles estão imbricados, implicados, indissociáveis e, invariavelmente, tensionados. Da mesma forma, no exercício de ajuste dessa lente, acabo (re)lendo, revisando, lembrando e aprendendo novas “coisas”, como bem aponta minha amiga pesquisadora.

Tendo como objetivo geral investigar e discutir como a agência é vivenciada nas relações construídas entre os participantes (PR, PAD 1, PAD 2 e PED) em atuação na disciplina de LI (LA 094) do ProFIS, trouxe como pano de fundo o cenário de globalizações (SOUSA SANTOS, 2006) e os desafios da educação em meio às transformações socioculturais, político-econômicas e o apagamento das fronteiras geográficas. Nesse contexto, situo a noção de agência e agência docente para entender os sujeitos históricos e socialmente situados da minha pesquisa (BAKHTIN, 2003, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Para responder às duas perguntas norteadoras (*Quais as visões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, à LI e à formação docente postas em circulação no contexto da pesquisa? e Como diferentes papéis, posições e visões são tensionados e (re)negociados pelos participantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LI no ProFIS e como isso se relaciona com o exercício de agência docente?*), lancei mão da observação de aulas teóricas, realização das aulas práticas e de grupo focal, bem como registros em diários de campo e outro *online* como meios para gerar os dados da pesquisa.

Tendo em mente o objetivo geral, os conceitos de agência (EMIRBAYER & MISCHE, 1998) e sua contextualização no âmbito educacional (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; BIESTA, 2009; JORDÃO, 2013a; PRIESTLEY, BIESTA & ROBINSON, 2013, 2015; MARTIN & MORGAN, 2015; BIESTA, PRIESTLEY & ROBINSON, 2017), analisei as visões de ensino-aprendizagem colocadas em circulação pelos participantes, apontando para as dimensões miméticas, sintéticas e reflexivas, orientada por Cope & Kalantzis (2000) e Kalantzis & Cope (2012). Nessas visões,

evidencio os discursos centralizadores sobre o papel do professor e do aluno ao mesmo tempo que observo como esses discursos são ressignificados na dimensão reflexiva na qual a visão de língua como código e como discurso (JORDÃO, 2006) estão em constante tensão.

Os dados revelam que o conhecimento da LI na formação inicial ainda se constitui como desafio por parte dos participantes, principalmente pela PAD 1, que se sente insegura com relação ao seu próprio conhecimento. Além disso, no que se refere à formação discente, os participantes reforçam o caráter instrumental dessa língua. Assim, os resultados deste estudo me permitem salientar visões de uma formação formatada, voltada para práticas mais centralizadoras de conhecimento. Por outro lado, na formação contínua, parece sobressair a necessidade de um aprendizado constante e de desconstrução de língua como código, sinalizando uma visão desformatada.

Mais adiante, ao trazer as três dimensões formuladas por Emirbayer & Mische (1998) realocadas no contexto educacional (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007), analisei a ressignificação de discursos voltados para a educação linguística (CAVALCANTI, 2013; MONTE MÓR, 2013b) e para a formação discente no que se refere ao aspecto iteracional. No aspecto prático-avaliativo, apontei os deslocamentos dos participantes com relação aos posicionamentos e como as fronteiras entre aulas práticas e teóricas se diluem em meio a esses deslocamentos. Já no aspecto projetivo, analisei os meus enunciados e os da PR sobre como as práticas educativas (pôster e resumo de IC) poderiam ser revistas a fim de oportunizar práticas mais colaborativas e menos centralizadoras.

Como pesquisadora e PED nesta investigação no decorrer do ano de 2015, vivenciei a agência docente em meio às tensões entre discursos mais e menos centralizadores. Percebi, por meio dos dados gerados, o quanto o meu discurso mobilizava visões centralizadoras de conhecimento, fato que revela a importância de (re)ler a minha própria prática, como ensina Menezes de Souza (2011).

É pertinente ressaltar que o ProFIS caracterizou-se como espaço no qual vivenciei diferenças raciais e sociais, a partir das quais aprendi a “navegar nas diferenças”, segundo Cope & Kalantzis (2015, p. 2). Nesse desafio de trabalhar a partir de um currículo inter/multidisciplinar, deparei-me com mais de 100 alunos da rede pública de Campinas/SP, os quais me ensinaram a olhar para a LI, para o programa e para o mundo a partir de suas lentes aguçadas e irônicas.

Também aceitei o desafio constante de justificar minha escolha por um contexto tão singular e, mais desafiador ainda, de defender o ensino público sendo uma pessoa branca, de classe média e de fora da Unicamp, conforme críticas que recebi ao apresentar trabalhos em congressos.

Nesse espelho retrovisor, compreendo o ProFIS como vivência (SHIELDS, 2007) que significou não só o deslocamento físico de Curitiba/PR para Campinas/SP, mas também o deslocamento de meu papel de professora e pesquisadora. Nessa vivência, selecionei autores, textos, trechos, instrumentos de pesquisa para construir sentidos nesta pesquisa. Em contrapartida, há momentos que não estão contemplados nesta escrita, mas que foram igualmente importantes. Como exemplo, cito os agradecimentos dos alunos ao concluírem o ProFIS no final de 2015, os momentos nos quais vivenciei as diferenças sociais e raciais e a superação dos alunos oriundos das escolas públicas entrando na universidade, sendo a primeira geração de suas famílias a iniciar um curso superior, como mostrou o *teaser A walk in my shoes: first generation college students*, analisado no Capítulo 5.

Como possibilidades de estudos futuros, acredito que o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a agência discente e docente em outras disciplinas no âmbito do ProFIS poderiam contribuir para uma melhor compreensão das práticas educativas em curso nesse programa. Ainda nessa direção, investigações direcionadas para os monitores PADs também poderiam ser melhor exploradas para entender sua função nas diferentes disciplinas ofertadas. Do mesmo modo, o desenvolvimento de projetos colaborativos em outros espaços além do ProFIS também podem oportunizar novas formas de se entender a construção de conhecimento e os discursos que neles circulam, hegemônicos ou não.

No que se refere às questões específicas de ensino-aprendizagem de LI, outro possível encaminhamento pode ser com relação à prática de ensino na qual investigações direcionadas para questões mais formativas, que privilegiem a pluralidade de conhecimentos, possam vir a desconstruir a noção do positivismo linguístico de Bonini (2013) ainda presente em cursos de licenciatura em Letras.

Vale ressaltar que esta pesquisa não tem como pretensão ditar modelos a serem seguidos, muito menos considerar o ProFIS como programa de ampliação de acesso a ser implantado em todas as universidades brasileiras, de modo uniforme. Procuro, com meu estudo, privilegiar soluções locais para questões locais, como nos aconselha Jordão (2013a).

Finalmente, nas releituras e revisões da presente escrita, deparei-me com um artigo de César & Cavalcanti (2007, p. 61) que também se apropria da imagem do caleidoscópio para expressar a importância de nos descolarmos e deslocarmos das concepções fixas de língua, de nação e território em contexto indígena. Segundo os autores, o que vemos no caleidoscópio é “um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, já é outra coisa.” Embora o meu estudo não esteja voltado à cultura indígena, essa definição parece-me pertinente para entender o processo de olhar e vivenciar a agência docente a qual me propus a investigar, evidenciando suas fascinantes singularidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C.F. Por onde andar Dulce Veiga? São Paulo: Agir Editora, 2007, p. 39.
- AHEARN, L.M. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, v.30, p.109–2001.
- _____. Agency and language. In: VERSCHUEREN, J.;  STMAN, J. O.; JAPSERS, J. (Eds.). *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 2010, p. 28-48.
- ALEXANDER, J. C. *Action and Its Environments*. New York: Columbia University Press, 1988.
- ALVES, I. M. *Contribui es do ProFIS no desempenho da graduação: o que pensam os egressos? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.*
- ALTRICHTER, H.; HOLLY, M. L. Research diaries. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Research methods in the social sciences*. London: SAGE, 2005, p. 24-37.
- ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, v. 2, n. 6, p. 1-9, jul./set. 2012.
- ANDRADE, C. Y. *et al.* Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *A etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2012.
- ARCHER, M. S. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de est tica*. (A Teoria do Romance). 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1990. [1934/1935]
- _____. *Est tica da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1979]
- BAKHTIN, M.M./VOLOCHÍNOV.V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004 [1929].
- BARBOUR, R. S.; SCHOSTAK, J. Interviewing and focus groups. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Research methods in the social sciences*. London: SAGE, 2005, p. 41-48.
- BARROS, M de. *O livro das invenc es*. Rio de Janeiro: Civiliza  o Brasileira, 1993.
- _____. *Mem rias inventadas: a segunda inf ncia*. São Paulo: Planeta, 2006.

BENESCH, S. *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2011

BIESTA, G. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, n.1, p.33 - 46, 2009.

BIESTA, G.; TEDDER, M. How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Working Paper 5*, Exeter: Teaching and Learning Research Programme, 2006.

_____. Agency and learning in the life course: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, v. 39, n. 2, p. 132-159, 2007.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, v. 49, n. 1, p. 38-54, 2017.

BOA SORTE, P. R. *A graduação em Letras-Inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades*. Tese (Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

BONINI, A. [Conversa com] Adair Bonini. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 33-42.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRYDON, D., TAVARES, R.R. Introdução. In: TAVARES, R. R.; BRYDON, D. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: EDUFAL, 2013, p. 9-17.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. *Reclaiming the local in language policy and practice*. New York: Routledge, 2004.

_____. Negotiating the local in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 26, n. 1, p. 197-218, 2006.

CARNEIRO, A.M. (org.). Caderno de Pesquisa NEPP. A avaliação continuada do Programa de Formação Interdisciplinar Superior da Unicamp (ProFIS): contribuições do estudo longitudinal. Contribuições do estudo longitudinal. In: Campinas: NEPP Unicamp, 2017.

CAVALCANTI, M.C. Um olhar metatórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211- 226.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CELANI, M. A. A. et al. *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In: Vilson V. Leffa. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

_____. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Entrevista: Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 222, p. 40-44, maio 2009a. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Apresentação. In: TELLES, J. A. (Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009b.

_____. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CELANI, M. A. A. et al. *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1990.

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 45-65.

COHEN, L.; MANION, L.; MORISSON, K. *Research methods on education*. New York: Routledge, 2007.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

_____. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: HAWKINS, M. R. (Org.). *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

_____. The things you do to know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: _____. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*. London: Palgrave, 2015, p. 1-36.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DUBOC, A.P.M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DURANTI, A. Agency in Language. In: _____. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA.: Blackwell, 2004, p. 451-473.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. *Entretextos*, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. What is agency? *American Journal of Sociology*, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, v. 1, n. 1, p. 4-19, 2013.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1985, p. 119-160.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FIGUEIREDO, F.J.Q. [Conversa com] Francisco José Quaresma de Figueiredo. In: SILVA, K.A; ARAGÃO, R.C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 113-122.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, P. M. [Conversa com] Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 215-228.

_____. Transcrição como teoria: identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.) *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.83-95.

GARCEZ, P.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 1-34, 2015.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. *New rules for social methods*. New York: Basic, 1977.

GIL, G. ; SOUZA, S. C. B. Inglês é o falar pro mundo, é o mundo” : representações de professores sobre a língua inglesa em Santarém, Pará. *Línguas & Letras* (online), v. 17, p. 211-234, 2016.

GIMENEZ, T. N. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. In: BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. (Orgs.). *Língua e linguagem: perspectivas de investigação*. Pelotas: EDUCAT, 2011, p. 125-140.

_____. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, set. 2015.

GOLDBART, J.; HUSTLER, D. Ethnography. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Research methods in the social sciences*. London: SAGE, 2005, p. 16-23.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography & ethnographers of and in education: a situated perspective? In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: MacMillan, 1997, p. 181-202.

HALU, R. C. Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR. In: JORDÃO, C. M. *et al. Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011, p. 29-60.

HIBARINO, D. A. Práticas de sala de aula: exercícios de autonomia e identidade. In: JORDÃO, C. M. *et al. Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011, p. 107-128.

HIBARINO, D. A.; MACHADO, L. V. Língua inglesa e projetos colaborativos: letramentos/multiletramentos no ProFIS-Unicamp. *Revista X*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 25-43, ago./dez. 2015.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JONES, L. & SOMEKH, B. Observation. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Research methods in the social sciences*. London: SAGE, 2005, p.138-145.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006, p. 26-32.

_____. Letramento crítico em 2.500 palavras, mais ou menos. In: JORDÃO, C. M. *et al. O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas: Pontes, 2013a, p. 41-46.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013b, p. 69-90.

_____. Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. *Versalete*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 278-299, jul./dez. 2013c.

_____. [Conversa com] Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2013d, p. 77-91.

_____. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]*. Belo Horizonte, vol.14, n.1, pp.13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. *et al. Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas: Pontes, 2013.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H.G., (Orgs.) *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

KALANTZIS, M.COPE, B. *New Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012 [2008].

KAWACHI, G. J. *Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

KAWACHI, G.J.; COSTA, L. *Apostila LA 094 – Língua Inglesa IV – Programa de Formação Interdisciplinar Superior - ProFIS*. Campinas, SP:UNICAMP: Agosto, 2015

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KNOBEL, M. Entrevista concedida ao site da Unicamp, 2013. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/05/03/knobel-aborda-profis-e-novos-caminhos-da-educacao-superior>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

_____. Light at the end of the funnel. *Inside Higher Education*, Washington, 9 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/light-end-funnel>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

KRISTIANSEN. M. H. Agency as an Empirical Concept. An Assessment of Theory and Operationalization. *NIDI Working Paper* no.: 2014/9. The Hague: NIDI, 2014, p.1-36. Disponível em: <<https://www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2014-09.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

LANDAY, E. Performance as the foundation for a secondary school literacy program – a bakhtinian perspective. In: BALL, A. F.; FREEDMAN, S. W. (Orgs.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 107-128.

LEFFA, V. J.. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, v. 1, p. 211-236.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.

LIMA, D.C. Quando o ideal supera as adversidades. In: LIMA, D.C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.159 -170.

LOCKE, J. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martin Claret, 2005. [1689]

MACHADO, L. V. *Letramentos e projetos colaborativos no ensino de língua inglesa do ProFIS*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013a, p. 237-261.

_____. Globalização, política crítica de línguas e formação de professores. In: TAVARES, R. R.; BRYDON, D. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: EDUFAL, 2013b, p. 95-112.

_____. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores. In: MARQUES, N. *Da formação continuada de professores aos momentos de tensão em sala de aula: rizoma, emergência e letramentos*. Campinas: Pontes, 2016, p. 11-15.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. N. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2002, p. 39-58.

MAHER, T. M. (2007). A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270.

MARTIN, I.; MORGAN, B. Preparing teachers for “unequal Englishes”: the D-TEIL experience in Cuba. In: TUPAS, R. (Org.). *Unequal Englishes*. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 244-264.

MASON, J. *Qualitative research*. London: SAGE, 2002.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 1, n. 14, p. 363-386, jun. 2011.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas: Pontes, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, p. 128-140.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

_____. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2014, pp.99-121.

_____. Prática Exploratória no Subprojeto Letras-Inglês do PIBID/PUC-Rio. In: SALOMÃO, M.R. P. *et al.* (Orgs.). *Experiências na Formação de Professores: cinco anos do PIBID/PUC-Rio*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2017, v. 1, p. 101-116.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MONTE MÓR, W. Prefácio. In: JORDÃO, C. M. *et al.* *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011, p. 11-15.

_____. Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos de “estado-nação” e “globalização”. In: TAVARES, R. R.; BRYDON, D. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: EDUFAL, 2013a, p. 29-38.

_____. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Orgs.). *New literacies, new agencies? – a Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for*

social action in and out of school. New York: Peter Lang – International Academic Publishers, 2013b, v. 64, p. 126-146.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. *Polifonia*, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan./jul. 2014.

MONTE MÓR, W. *Palestra*. Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística. Curitiba. 22 Novembro de 2017.

MORGAN, B. Language teacher identity as critical social practice. In: BARKHUIZEN, G. (Ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017, p. 203-209.

NÓVOA, A. *Palestra*. Portas para o Futuro. Curitiba, 22 maio de 2014.

OLIVEIRA, A.P. [Conversa com] Adelaide P. de Oliveira. In: SILVA, K.A; ARAGÃO, R.C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, pp. 43-62.

PAZ, O. *O arco e a lira*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982,

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. _____. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp.67-84.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. (Eds.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* London: Bloomsbury Academic, 2013, p. 187-206.

_____. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (Eds.). *Flip the system: changing education from the bottom up*. London: Routledge, 2015, p. 1-11.

QUEIROZ, M. P. M. *Religação dos conhecimentos: o lugar da arte na formação geral em universidades brasileiras contemporâneas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

QUINO. *Mafalda and friends* 1. 4.ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Critical pedagogy and linguistic imperialism in the EFL context. *TESOL Journal*, EUA, v. 9, n.4, p. 5-6, 2000.

_____. Apresentação. In: _____. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 7-13.

_____. The identity of “World English”. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p. 97-10.

RAMOS, R. C. G.. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas - SP: Pontes Editora, 2005, p. 109-123.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2008 [1996].

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Multiletramentos no ensino de língua inglesa em contexto universitário: avaliando e (re)projetando práticas plurilíngues e transculturais*. (Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. F. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p. 160-180.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: _____. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 13-29.

ROCHA, C. H. *et al.* Entre o ontem e o amanhã: narrativas e propostas sobre educação crítica em língua estrangeira e tecnologias em contexto universitário. *Raído*, v. 10, p. 44-63, 2016.

SÃO PEDRO, J. de. *Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, n. 1, p. 11-22, 2000.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, p. 127-172.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

SHIELDS, C. M. *Bakhtin primer*. New York: Peter Lang, 2007.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, K.A; ARAGÃO, R.C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

SILVERMAN, D. *Qualitative Methodology and Sociology: Describing the Social World*. Brookfield, VT: Gower, 1985.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011, p. 87-115.

SMITH, A. *A riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. [1776]

SMITH, Z. *White teeth*. UK: Penguin Random House, 2000.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Research methods in the social sciences*. London: SAGE, 2005.

SOUSA SANTOS, B. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

_____. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *Reinventar a democracia*. 2.ed. Lisboa: Gradiva, 2002b.

_____. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Globalizations. *Theory Culture Society*, v. 23, n. 2-3, p. 393-399, 2006.

_____. The university at a crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. 10, n. 1, p. 7-16, 2012.

_____. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Review*, v.30., n.1, p.45-89, 2007.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1983.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, pp. 1-14, 2003. Disponível em: <http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf> Acesso em: 10 fev.2017.

STROMQUIST, N.P. *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Boulder: Rowman & Littlefield, 2002.

STROMQUIST, N. P.; MONKMAN, K. Defining globalization and assessing its implications on knowledge and education. In: _____ (Eds.). *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. New York: Rowman & Littlefield, 2000, p. 3-25.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 1996.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Post-modernism and education: different voices, different worlds*. New York: Routledge, 1994.

_____. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente, *EntreLínguas*, v. 1, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2015.

WEININGER, M. J..Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras. construindo a profissão*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2006, p. 41-68.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 1, n. 23, p. 27-32, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DISCENTE *ONLINE*

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DESTINADO AO DISCENTE SOBRE SEU PERFIL E PERCEPÇÕES SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO PROFIS

1. Qual é a sua idade?

- ☐ menos de 18 anos
- ☐ 18 anos
- ☐ mais de 18 anos

2. Você já estudou inglês antes de ingressar no ProFIS?

- ☐ sim
- ☐ não

3. Se a resposta anterior for afirmativa, responda:

- ☐ aulas particulares
- ☐ curso de idioma
- ☐ outro

4. Quando?

- ☐ há menos de 1 ano
- ☐ há mais de 1 ano
- ☐ há mais de 3 anos

5. Por quanto tempo?

- ☐ menos de 1 ano
- ☐ entre 1 e 3 anos
- ☐ mais de 3 anos

6. A carga horária da disciplina LA 094 (aulas teóricas e aulas práticas) foi adequada?

16/07/2018 Gmail - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DESTINADO AO DISCENTE SOBRE SEU PERFIL E PERCEPÇÕES SOBRE AS AULA...

- ☐ sim
☐ não

7. Justifique a resposta anterior

8. Qual era sua expectativa inicial com relação às aulas? É possível preencher mais de uma alternativa

- ☐ Desenvolver a leitura e a escrita de textos acadêmicos
☐ desenvolver a oralidade e a compreensão oral
☐ outra

9. Caso tenha assinalado outra expectativa, explique

10. Suas expectativas foram correspondidas?

- ☐ sim
☐ não
☐ parcialmente

11. Justifique a resposta anterior

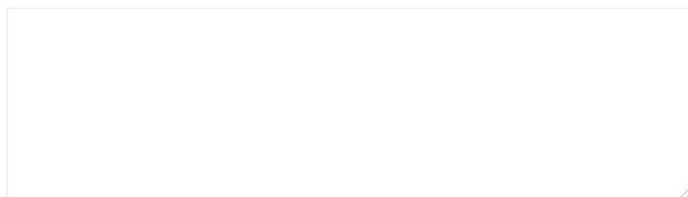
12. Quais são suas sugestões para melhoria das aulas de inglês?

13. O que as aulas de inglês do ProFIS ganham com você?

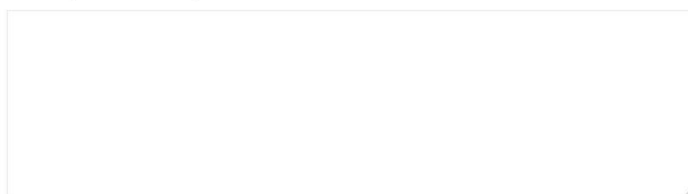
https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=5571c550ee&jsver=VP6nDh-_6QM.pt_BR.&cbl=gmail_fe_180711.12_p1&view=pt&q=question%C3%A... 2/3

16/07/2018

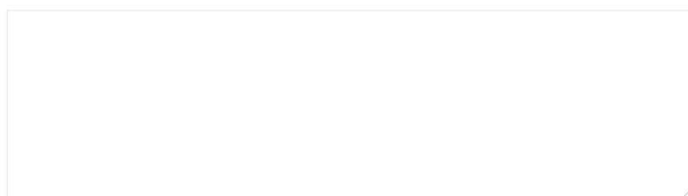
Gmail - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DESTINADO AO DISCENTE SOBRE SEU PERFIL E PERCEPÇÕES SOBRE AS AULA...



14. O que o ProFIS ganha com você?



15. Caso você tenha mais comentários sobre as aulas de inglês do ProFIS e sobre o programa de forma geral, escreva no espaço abaixo.



Never submit passwords through Google Forms.

Powered by



This content is neither created nor endorsed by Google.
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE 2 – TCLE DISCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS PROFIS

(DES) CONSTRUÇÕES DE PRÁTICAS LOCAIS: CONFLITOS DA AGÊNCIA DOCENTE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO PROFIS-UNICAMP

Pesquisadora Responsável: Denise Akemi Hibarino

Número do CAAE: _____

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo de doutorado. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

No campo atual de estudos da Linguística Aplicada é importante tentar entender as diferentes formas de exercício de agência docente e, considerando o contexto do ProFIS-UNICAMP, como os responsáveis pelas aulas de Língua Inglesa refletem sobre seu próprio trabalho e como vivenciam a proposta do programa.

O objetivo geral do estudo é compreender quais formas de agência docente se fazem presentes no contexto de LI do ProFIS e como esse processo de exercício de agência é (re/des)construído e (re)negociado por parte do e do professor de LI do CEL (Centro de Línguas/UNICAMP)

Os objetivos secundários são:

- a) Analisar como os professores-participantes percebem e (re)negociam seus diferentes papéis dentro de uma proposta construída colaborativamente pelo grupo composto pelo docente-responsável pela disciplina e bolsistas PED e PAD
- b) Investigar como os professores-participantes (re)negociam conflitos em termos do que se prioriza como objeto de ensino e o que os participantes-discentes compreendem como objetos de aprendizagem

Procedimentos:

Participando deste estudo de doutorado no decorrer das 48 horas da disciplina de Língua Inglesa III você está sendo convidado a responder ao questionário 3 sobre o perfil e as aulas de inglês, que levará cerca de 15 minutos.

Desconfortos e riscos:

O estudo apresenta riscos ou desconfortos mínimos para a sua saúde física e mental assim como garantirá integridade da sua pessoa enquanto ser humano. Pode haver certo desconforto com relação ao tempo despendido para responder ao questionário em sala de aula ou em casa.

Benefícios:

Finalmente, este estudo traz como maior contribuição o benefício social da pesquisa. Para os alunos, sua participação também favorecerá uma visão mais ampla, fornecendo percepções complementares ou opostas às percepções do docente do CEL bem como a importância da LI na sua vivência acadêmica.

Acompanhamento e assistência:

O acompanhamento e assistência ofertados a você, participante do estudo, acontecerão de forma processual na medida em que as aulas de Língua Inglesa forem acontecendo. Qualquer dúvida e/ou sugestão poderá acontecer nesses momentos e também através dos contatos fornecidos pela pesquisadora.

Sigilo e privacidade:

Apesar desta pesquisa não divulgar seu nome ou outra identificação pessoal, não será possível garantir o anonimato absoluto dado o número limitado de alunos participantes. Todavia, uma das possíveis das formas de tentar manter seu anonimato é a adoção de pseudônimos sugeridos por você mesmo ou a adoção de códigos de identificação (por exemplo, P1 = Participante 1) inseridos pelo próprio pesquisador para fins de organização durante geração de dados.

Ressarcimento:

Não há previsão de ressarcimento ou ônus financeiro, pois o estudo desde a sua concepção não gerará gastos aos participantes envolvidos visto que o questionário poderá ser respondido em sala de aula ou em casa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Denise Akemi Hibarino, pelo endereço Rua José Aparecido Pavan, 78, cep 13086080, Campinas, estado de São Paulo, Brasil, telefone 019 3388-0430, de segunda à sexta, das 09.00-18.00 horas ou através do e-mail dhibarino@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

_____/_____/_____. Data:

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____/_____/_____. Data:_____/_____/_____.
(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE 3 – TCLE BOLSISTAS PAD

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA BOLSISTAS PAD

(DES) CONSTRUÇÕES DE PRÁTICAS LOCAIS: CONFLITOS DA AGÊNCIA DOCENTE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO PROFIS-UNICAMP

Pesquisadora Responsável: Denise Akemi Hibarino

Número do CAAE: _____

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo de doutorado. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

No campo atual de estudos da Linguística Aplicada é importante tentar entender as diferentes formas de exercício de agência docente e, considerando o contexto do ProFIS-UNICAMP, como os responsáveis pelas aulas de Língua Inglesa refletem sobre seu próprio trabalho e como vivenciam a proposta do programa.

O objetivo geral do estudo é compreender quais formas de agência docente se fazem presentes no contexto de LI do ProFIS e como esse processo de exercício de agência é (re/des)construído e (re)negociado por parte do e do professor de LI do CEL (Centro de Línguas/UNICAMP)

Os objetivos secundários são:

- a) Analisar como os professores-participantes percebem e (re)negociam seus diferentes papéis dentro de uma proposta construída colaborativamente pelo grupo composto pelo docente-responsável pela disciplina e bolsistas PED e PAD
- b) Investigar como os professores-participantes (re)negociam conflitos em termos do que se prioriza como objeto de ensino e o que os participantes-discentes compreendem como objetos de aprendizagem

Procedimentos:

Participando deste estudo de doutorado no decorrer das 48 horas da disciplina de Língua Inglesa III você está sendo convidado a responder ao questionário 2, de perfil acadêmico e percepções do ProFIS, que levará cerca de 20 minutos para ser preenchido. Também será convidado a participar dos encontros com um grupo focal com o docente juntamente com o PED, no caso,

a própria pesquisadora, para discutir sobre as situações de sala e de forma as agências foram exercidas com base em um roteiro (ANEXO IV). Tais encontros, os quais ocorrerão nos horários em que os participantes estiverem na instituição por ocasião das aulas, serão gravados em áudio mediante autorização e posteriormente transcritos.

Desconfortos e riscos:

Este estudo oferece riscos mínimos à integridade física e moral tendo em vista que nenhum dos participantes e/ou pesquisadores será exposto a situações vexatórias ou de caráter ofensivo. Pode, entretanto, haver certo desconforto com relação ao tempo despendido para responder aos questionários e participar dos encontros com o grupo focal.

Benefícios:

Finalmente, este estudo traz como maior contribuição o benefício social da pesquisa. Para os bolsistas PAD, sua participação ajudará a compreender melhor o programa e, caso tenha sido aluno do ProFIS, será questionado sobre os desafios, benefícios e dificuldades vivenciados.

Acompanhamento e assistência:

O acompanhamento e assistência ofertados a você, participante do estudo, acontecerão de forma processual na medida em que as aulas de Língua Inglesa forem acontecendo. Qualquer dúvida e/ou sugestão poderá acontecer nesses momentos e também através dos contatos fornecidos pela pesquisadora.

Sigilo e privacidade:

Apesar desta pesquisa não divulgar seu nome ou outra identificação pessoal, não será possível garantir o anonimato absoluto dado o número limitado de bolsistas em atuação. Todavia, uma das possíveis das formas de tentar manter seu anonimato é a adoção de pseudônimos sugeridos por você mesmo ou a adoção de códigos de identificação (por exemplo, P1 = Participante 1) inseridos pelo próprio pesquisador para fins de organização durante geração de dados.

Ressarcimento:

Não há previsão de ressarcimento ou ônus financeiro, pois o estudo desde a sua concepção não gerará gastos aos participantes envolvidos visto que o questionário poderá ser respondido em sala de aula ou em casa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Denise Akemi Hibarino, pelo endereço Rua José Aparecido Pavan, 78, cep 13086080, Campinas, estado de São Paulo, Brasil, telefone 019 3388-0430, de segunda à sexta, das 09.00-18.00 horas ou através do e-mail dhibarino@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

Data:

____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO PAD**QUESTIONÁRIO DESTINADO AO MONITOR DO PROGRAMA DE APOIO DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA EM ATUAÇÃO NO PROFIS**

- 1) Em qual curso de graduação está matriculado?
- 2) Como soube do Programa de Apoio Didático em Língua Inglesa?
- 3) Quais são suas expectativas em relação à monitoria e ao uso da língua inglesa?
- 4) Já foi aluno ProFIS?
- 5) Caso a resposta seja afirmativa, quais foram os pontos positivos para sua vivência acadêmica?
- 6) E quais foram seus desafios?
- 7) De que forma as aulas de língua inglesa ajudaram na sua vivência acadêmica?
- 8) Quais as diferenças entre ser ex-aluno e monitor do programa?

APÊNDICE 5 – NARRATIVA PAD 2

Assim como todos os alunos do ensino público, fui apresentado à língua inglesa durante o ensino fundamental, seguindo com o estudo da língua até o final do ensino médio. Devo acrescentar, porém, que o maior progresso veio de uma curiosidade pessoal em aprender a língua por me interessar em conteúdos que não encontrava em português, principalmente videogames.

O aprendizado de uma língua estrangeira tem necessariamente uma curva de aprendizado acentuada no começo; é difícil sair do ponto de partida e perceber resultados a curto prazo. Dessa forma, os primeiros anos foram difíceis, com progresso lento, porém constante.?

Aprender a língua inglesa abriu um mundo de possibilidades. Sabemos que existe muito conteúdo, seja de entretenimento ou de aprendizado, disponível somente em inglês. Entender a língua fez com que eu tivesse a chance de buscar o conhecimento em fontes que não teria acesso caso não soubesse a língua. A minha curiosidade inata fez com que, em primeiro lugar, procurasse por informações em inglês e, por consequência, aprendesse ainda mais da língua em si, por precisar melhorar meu conhecimento conforme os textos se tornavam mais complexos e ricos em vocabulário. Sem dúvida alguma fez com que me tornasse mais confortável com a leitura de textos em inglês.

Fui aluno do ProFIS, portanto tive as quatro disciplinas sequenciais de inglês, de LA091 até LA094. Assim que entrei na graduação, após o término do curso, tomei interesse em me tornar PAD, tanto pelo auxílio financeiro, quanto pela possibilidade de ajudar os alunos a aprender a língua. Acima de tudo, aprecio a condição de ensinar, e o programa PAD foi uma boa saída para este fim.

Vejo que existem diferentes graus de conhecimento prévio dos alunos; as turmas são definitivamente heterogêneas. Porém, boa parte dos alunos tende para o lado de ter pouco ou nenhum conhecimento da língua, apesar de, teoricamente, terem estudado a mesma desde o ensino fundamental. É evidente que o ensino da língua inglesa no sistema público de ensino é negligenciado, e posso afirmar isto por ter vivido esta situação, assim como os alunos do ProFIS. Apesar disso, os alunos, em sua maioria, mostram boa desenvoltura e vontade de aprender. A evolução dos alunos ao decorrer do semestre em que fui PAD mostrou isso. Sobre a disciplina em si, considero o formato adotado de conciliar o ensino das regras da língua com uma visão crítica de temas centrais na nossa sociedade como algo extremamente importante. Primeiro, torna as aulas mais interessantes para os alunos, gerando maior engajamento e curiosidade sobre a disciplina. Além disso, acredito que a leitura de textos reais, ou seja, textos que não são feitos para o estudo da língua inglesa, fabricados para um ambiente específico, ajudam a ambientar os alunos para os textos que encontrarão quando pesquisarem algum assunto ou algo do gênero.

A posição de professor traz consigo responsabilidades. Enquanto aluno, não existe a constante percepção de que existem pessoas confiando em seus conhecimentos para aprenderem algo específico; estamos ali exatamente para isso, aprender. Já como professor, sabemos que aquelas pessoas dependem de nós para adquirir o conhecimento e, portanto, cometer erros ou passar informações erradas gera resultados negativos para outras pessoas.

É uma posição de formador, e não de aprendiz. Por este motivo, vejo que existe uma pressão em dominar completamente o conteúdo. Para mim, este é um ponto importante: quando não domino o assunto, prefiro não compartilhar meu conhecimento como certeza; somente me sinto confortável para ensinar quando tenho certeza das minhas capacidades no assunto em questão.

Acredito que todos os seres humanos vivem em um constante conflito, seja ele interno, relacionado a medos e tensões que temos consigo mesmos, seja ele causado por razões externas, como precisar terminar um trabalho, estudar para uma prova, pagar contas. Na realidade, acredito que estes conflitos coexistam. Vivemos constante com estas tensões e responsabilidades que são inerentes à vida humana.

Continuando o pensamento da questão anterior, como vivemos constantemente com estes conflitos internos e externos, é necessário ter maturidade para lidar com estes problemas. Não é algo que se alcança sem cometer erros e sucumbir à estas tensões. Para mim, existiram dois pontos de virada, em que amadureci e aprendi a lidar com as minhas pressões internas, relacionadas principalmente com meu medo de falhar: a entrada no ProFIS, em 2013 e a entrada na graduação, em 2015. Assim que entrei no ProFIS, tomei um susto com as disciplinas e com a competição por posições do curso. Passei o primeiro semestre extremamente estressado e focado em tentar estudar o máximo que podia, me sentindo muito ansioso e inquieto. Aprendi com esse semestre, e me tornei mais calmo durante os próximos anos do ProFIS. No entanto, quando entrei na graduação, me vi completamente perdido e à beira de reprovar em muitas matérias no primeiro semestre. Isso causou uma enorme sensação de ter falhado comigo mesmo; aquele semestre se foi, e novamente amadureci, reaprendendo a lidar com as tensões da universidade. Para resumir, nós devemos entender que é natural que existam tensões, conflitos e dificuldades no nosso caminho; é simplesmente humano. Devemos, no entanto, não deixar que estas questões nos sobreponham, mas sim aprender lições valiosas destes momentos de provação.

APÊNDICE 6 - TCLE PR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR PARTICIPANTE

(DES) CONSTRUÇÕES DE PRÁTICAS LOCAIS: CONFLITOS DA AGÊNCIA DOCENTE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO PROFIS-UNICAMP

Pesquisadora Responsável: Denise Akemi Hibarino

Número do CAAE: _____

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo de doutorado. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

No campo atual de estudos da Linguística Aplicada é importante tentar entender as diferentes formas de exercício de agência docente e, considerando o contexto do ProFIS-UNICAMP, como os responsáveis pelas aulas de Língua Inglesa refletem sobre seu próprio trabalho e como vivenciam a proposta do programa.

O objetivo geral do estudo é compreender quais formas de agência docente se fazem presentes no contexto de LI do ProFIS e como esse processo de exercício de agência é (re/des)construído e (re)negociado por parte do e do professor de LI do CEL (Centro de Línguas/UNICAMP)

Os objetivos secundários são:

- a) Analisar como os professores-participantes percebem e (re)negociam seus diferentes papéis dentro de uma proposta construída colaborativamente pelo grupo composto pelo docente-responsável pela disciplina e bolsistas PED e PAD
- b) Investigar como os professores-participantes (re)negociam conflitos em termos do que se prioriza como objeto de ensino e o que os participantes-discentes compreendem como objetos de aprendizagem

Procedimentos:

Participando deste estudo de doutorado no decorrer das 48 horas da disciplina de Língua Inglesa III você está sendo convidado a: responder ao questionário 1, de perfil acadêmico-profissional, que levará cerca de 30 minutos para ser preenchido;

participar de uma coleta de dados durante as aulas de língua inglesa (duas aulas teóricas semanais ao longo de um semestre) e via diários de campo elaborados pela própria pesquisadora; participar das entrevistas/grupo focal (mínimo de 2, com duração mínima de 30 minutos cada – roteiro 1) a serem agendados nos dias e horários em que estiver na instituição. As entrevistas serão gravadas em áudio.

Desconfortos e riscos:

Este estudo oferece riscos mínimos à integridade física e moral tendo em vista que nenhum dos participantes e/ou pesquisadores será exposto a situações vexatórias ou de caráter ofensivo. Pode, entretanto, haver certo desconforto com relação ao tempo despendido para responder aos questionários e participar dos encontros com o grupo focal.

Benefícios:

Finalmente, este estudo traz como maior contribuição o benefício social da pesquisa. Para os professores participantes, traz uma forma de compreender sua atuação e como negociam conflitos em relação os objetos de ensino e aprendizagem.

Acompanhamento e assistência:

O acompanhamento e assistência ofertados a você, participante do estudo, acontecerão de forma processual na medida em que as aulas de Língua Inglesa forem acontecendo. Qualquer dúvida e/ou sugestão poderá acontecer nesses momentos e também através dos contatos fornecidos pela pesquisadora.

Sigilo e privacidade:

Apesar desta pesquisa não divulgar seu nome ou outra identificação pessoal, não será possível garantir o anonimato absoluto dado o número limitado de professores em atuação. Todavia, uma das possíveis formas de tentar manter seu anonimato é a adoção de pseudônimos sugeridos por você mesmo ou a adoção de códigos de identificação (por exemplo, P1 = Participante 1) inseridos pelo próprio pesquisador para fins de organização durante geração de dados.

Ressarcimento:

Não há previsão de ressarcimento ou ônus financeiro, pois o estudo desde a sua concepção não gerará gastos aos participantes envolvidos visto que a geração de dados será feitas nos horários em que o participante estará na instituição.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Denise Akemi Hibarino, pelo endereço Rua José Aparecido Pavan, 78, cep 13086080, Campinas, estado de São Paulo, Brasil, telefone 019 3388-0430, de segunda à sexta, das 09.00-18.00 horas ou através do e-mail dhibarino@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

_____ Data:

____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO PR**QUESTIONÁRIO DESTINADO AO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DO
CENTRO DE LÍNGUAS – CEL/UNICAMP EM ATUAÇÃO NO ProFIS****1) Qual sua formação acadêmica?**

- a) ☐ graduação
- b) ☐ especialização
- c) ☐ mestrado
- d) ☐ doutorado
- e) ☐ aluno de pós-graduação

2) Em quais contextos já lecionou:

- a) ☐ ensino regular público
- b) ☐ ensino regular particular
- c) ☐ centros de línguas
- d) ☐ aulas particulares
- e) ☐ escolas bilíngues
- f) ☐ ensino superior

3) Há quanto tempo leciona língua inglesa?**4) Há quanto tempo leciona no ProFIS?****5) Qual foi sua motivação para lecionar no programa?****6) Quais foram seus desafios iniciais em sala de aula?****7) Quais são os desafios do ensino de Língua Inglesa no currículo?**

APÊNDICE 8– ROTEIRO PR**ROTEIRO DESTINADO AO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DO
CENTRO DE LÍNGUAS –CEL/UNICAMP EM ATUAÇÃO NO ProFIS
COM BASE NO QUESTIONÁRIO (APÊNDICE 7)**

- 1) Formação acadêmica
- 2) Contextos de atuação
- 3) Experiência na área de ensino de língua inglesa
- 4) Experiência no ProFIS
- 5) Desafios iniciais nas aulas de LI do ProFIS
- 6) Desafios da língua inglesa no currículo do ProFIS

APÊNDICE 9 – ROTEIRO GF

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM O DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA, BOLSISTA DO PROGRAMA DE ESTÁGIO DOCENTE (PED) E DO O MONITOR DO PROGRAMA DE APOIO DIDÁTICO (PAD)

Após participar do estudo de caso durante a disciplina de Língua Inglesa do ProFIS, o docente do CEL, os bolsistas PED e PAD farão parte de, no mínimo, duas entrevistas/dois encontros no grupo focal para refletirem sobre suas agências. Estes encontros ocorrerão em horário alternativo aos das aulas previstas e em horário em comum. O tem central será: COMO VOCÊS PERCEBERAM SUA PRÓPRIA AGÊNCIA DOCENTE?

Todos os encontros serão gravados em áudio gravado somente para fins de pesquisa e organização da pesquisadora responsável. E nenhum dos dados será divulgado para a comunidade.

A partir dessa pergunta central, pretende-se encaminhar a entrevista para que o pesquisador responsável tenha acesso a seguintes informações sobre os tópicos abaixo:

- Entendimentos sobre a agência docente
- Negociação e construção de sentidos em/na língua inglesa
- Mudanças na visão sobre o ProFIS
- Auto-percepção sobre o que é ser *policy maker*

APÊNDICE 10 – TRANSCRIÇÃO GF1

P: Então como é que vocês querem fazer? Vocês querem, eh, ir falando, seguir uma sequência, como é que vocês querem fazer para trabalhar neste grupo focal?

PR: Cê tá querendo saber, assim, as impressões da gente com o ProFIS? Primeiro é o ProFIS?

P: Isso, que a gente pensasse em um ponto, cada um falasse de um ponto e depois a gente pensasse depois, eh, nas aulas de inglês e cada um levantasse um ponto... acho que mais ou menos assim.

PAD 2: Tá eu posso falar, tipo, da minha visão....então, eu fui aluno do ProFIS, então né, a minha versão do ProFIS

PR: Eu acho legal porque a experiência....

PAD 2: É o PAD 2 acho que foi e é fundamental para a minha pesquisa...[risos], não, o PAD 2 foi um presentão! [risos]

PR: Olha!

[risos de todos]

PAD 2: Éh, eh, eu acho a ideia do ProFIS muito boa, né, não somente pelo fato da inclusão social mas pelo formato dele, eh, de entrada na universidade, né, que eu acho muito melhor do que vestibular. Eu acho que avalia muito mais o aluno do que uma prova que você, estudante, eh, três anos da sua vida no ensino médio, pelo menos, pra fazer e avaliar o conteúdo do ensino médio só que com coisas que você não vai utilizar na universidade. Então assim, eu acho o formato do ProFIS muito bom, assim como tem parecido na UFABC e na outra faculdade, eh, [P: Na Bahia] ... é na Bahia também, que é parecido. Então nesse sentido eu acho bom, né, que é, você avaliar o aluno durante um período maior, né, além de já introduzir ele na universidade também a partir da vivência aqui que é legal e importante. Então isso eu acho bom. Eh, o que eu acho ruim do ProFIS *talvez* seja um pouco, a forma eh, como é...as coisas são conduzidas. Então tem algumas disciplinas que a gente faz no ProFIS que não retratam exatamente o que você vai enfrentar na graduação... então, por exemplo, algumas disciplinas de exatas, né. Em exatas a gente tem, duas disciplinas de exatas, MA091 e MA092, que é, que acho que é como se fosse pré-cálculo, né, que, *assim*, são disciplinas que começam desde o básico, assim, e vão até o final do ensino médio, né, *só que* quando você entra na graduação, eh, você já pula pra uma matemática muito mais avançada, né, assim, tô falando da área de exatas, né? Então, a gente chega lá, e acaba, assim, não, não estando realmente preparado, sabe? Então, na minha opinião, algumas vezes, tinham que ser um pouco mais difíceis mesmo, com um conteúdo um pouco mais avançado. Na parte de humanas, eu não sei dizer porque meu curso é de exatas, então, eu não tenho tanto humanas e não sei avaliar exatamente como é o nível de dificuldade nas disciplinas de humanas do ProFIS, mas nesse sentido acho que poderia ter um pouco mais de dificuldade até para fazer os alunos estudarem mais também, né, porque a gente vê, como aluno, é que tem muita gente que acaba não estudando, né, realmente, não estuda, porque tem disciplina que, às vezes, você não precisa estudar *mesmo*, e também porque o aluno não sabe estudar, né, então, no primeiro semestre, por exemplo, é um grande, um grande baque para os alunos porque, *mesmo* não sendo, assim, mais fácil do que a graduação, é muito mais difícil que ensino médio numa escola pública. Então, para os alunos que entram no primeiro semestre, é realmente puxado, né, e aí, você realmente, assim, eles tem duas opções: ou você estuda e passa nas disciplinas ou você não estuda e acontece o que, tem no ProFIS, que são as desistências daí..

P: Ou deixa para o terceiro ano...

PAD 2: É, ou deixa para o terceiro ano, também, que é o que acontece com, assim, quem não desiste, acaba indo para o terceiro ano. Tudo bem, tem alguma vez que o aluno foi para o terceiro ano por causa de uma disciplina que só tem uma vez por ano, aí tudo bem, dá para entender, tipo a pessoa não conseguiu passar, ficou para o terceiro ano. Mas tem disciplinas que as pessoas *escolhem* deixar para o terceiro ano.

P: Ah, é?

PAD 2: É... Às vezes a pessoa já reprovou em três disciplinas, já tá assim, complicado no último semestre, e fala: "ah, tá tudo bem: vou deixar para o terceiro ano, não vou fazer, depois eu faço". Então, assim, eu acho que... tem, tem uma, uma parte do ProFIS que é como se eles passassem muito a mão na cabeça, sabe? Então, eh, eu acho que deveria ser um pouco mais...

P: severos?

PAD 2: mais severos, sim... mas assim...

P: E, vc, PAD 1, você concorda com estas questões do PAD 2?

PAD 1: Ah, eu concordo e não concordo porque... muitos dos alunos que eu tive amizade e tal, eles reclamam de serem matérias muito difíceis para eles, então eles acabam desistindo ou deixando mesmo para o terceiro ano, mas ... eu até que tava pensando se eles tivessem um controle maior de quantas pessoas ficaram, eh, com uma matéria que só dá uma vez por ano, podia considerar até abrir uma turma extra, eh, para eles não terem que ficar para o terceiro ano. [P: Ahã] Seria até melhor para eles, mas ... a parte que eu concordo com você que é que, ... é... que eu também acho que tem que pegar um pouquinho mais pesado porque, às vezes, o aluno já vem de uma cultura de estudo mais, eh, devagar, vamos dizer assim, e aqui ele precisar entrar no ritmo, que vai ser o ritmo da graduação, então ele precisa já chegar sentindo como vai ser...

PAD 2: Mas assim, é, o que eu acho que acontece também é que, por exemplo, eu que fiz ProFIS, aí meu último semestre, eh, meu último semestre, eh, foi bem tranquilo assim, meu último semestre, *então*, você acaba ficando... último ano, na verdade, primeiro ano é bem mais difícil porque tem disciplinas que são mais, que demandam mais, né? Então no último ano, eh, isso para quem tá em paz, para quem não reprovou e tal, você acaba ficando por conta, ah, sabe, porque você não tem que estudar tanto, né, então você chega no último e cai, é como se tipo, a intensidade caísse, porque você não precisa se esforçar tanto. Aí chega no primeiro ano da graduação, é muito mais difícil, né, o primeiro ano da graduação é muito mais complicado, assim, para todo mundo, eu acho. Então tem uma questão de, *talvez*, eh, *talvez* até distribuir melhor as disciplinas, talvez, para o segundo não ficar tão com uma intensidade tão baixa, sabe? Porque o primeiro ano do ProFIS é, realmente, bem mais intenso, né, ...

P: com as obrigatórias?

PAD 2: É, com as obrigatórias. [P: uhum..] E, no segundo ano, apesar da gente ter iniciação científica, não é *TÃO DIFÍCIL* porque até iniciação científica no ProFIS é uma coisa meio mal organizada, né, tanto é que tem gente que não tá nem fazendo iniciação científica...

P: Porque ela não é mais obrigatória, você falou, né?

PR: *NÃO* é mais obrigatória?

PAD 2: Não, é, ó, a iniciação é obrigatória, tipo só tem duas disciplinas de dois créditos cada uma e é obrigatório, mas...

P: mas não tem mais aquela bolsa do CNPQ, não tem, então eles não são mais obrigados a apresentar no PIBIC, é isso?

PAD 2: É, é...

P: ah, tá...

PR: Humm...

PAD 2: E o que, e aí, tipo a iniciação, tem muita gente que acaba fazendo, assim, né, [gesticula com as mãos] sem levar a sério, depende do orientador, também...

PAD 1: Como é que o esquema de escolher? Porque tem vários alunos que eu pergunto: “Ah que legal, o que você escolheu?” “Ah, foi o que sobrou para mim”

P: É, eu escutei isso...

PAD 2: Não, é assim: tem uma, o ProFIS envia uma lista, tipo, no final do primeiro ano, com nome de professores que se voluntariaram...

P: Ah, entendi...

PAD 2: Então, já tem, às vezes, tem só o nome do orientador, o nome do orientador e alguma pesquisa que ele sugere, né, aí você pode ir atrás de um orientador. Eu fui atrás do meu, tipo, eu queria fazer na FEF, daí eu conversei com o meu treinador, que é de tênis de mesa e ele fazia educação física, aí ele indicou um professor e eu falei com ele. Então tem isso também, do professor te aceitar, você pode fazer iniciação com ele.

P: legal...então é, é.... o aluno que vai atrás, daí, se não tem o que ele quer, ele vai atrás...

PAD 2: Se não tem o que ele quer, ele pode ir atrás....Então, quem falou que pegou o que sobrou é porque a pessoa simplesmente não foi atrás...[risos do participante e dos demais]

PR: Não foi atrás...

P: E você, PR, como é que você vê o ProFIS? Assim, a partir do olhar do PAD 2 e da PAD 1? Você quer complementar?

PR: Bom, eu acho que um dos grandes problemas do ProFIS é justamente o fato dele ser *EXTREMAMENTE* heterogêneo ,né, então, e não acredito que seja só na disciplina de inglês...

P: Heterogêneo em termos de conhecimentos dos alunos?

PR: *CONHECIMENTO*, nível de comprometimento, *MATURIDADE*, [vozes dos outros participantes ao fundo repetindo os termos] sabe? É muito heterogêneo não só em termos de conhecimento, é isso que preocupa, porque conhecimento eu acho até que a gente dá um jeito...

P: E sempre tem, né?

PR: Mas eu acho que é muito heterogêneo a gente, vamos supôr, pensando na aula DE INGLÊS, a gente pensar “uns não sabem nada” mas não é isso que mais preocupa, eu acho que é justamente essa diferença, eu não sei se é um problema é no sistema de, de, de esco...

P: seleção?

PR: Seleção dos alunos..

P: que é pelo ENEM..

L : Que é pelo ENEM mas é assim: eles querem privilegiar, querem abranger todas as escolas, né, só que eles só podem pegar, vamos supor, dois de cada escola. E chega numa escola lá, eu não sei se eles tem uma nota mínima de ENEM ou, hã...

P: A melhor nota da escola. ...

PR: É melhor nota da escola mas, não necessariamente, esta melhor seja..., né? E outros que, eventualmente, poderiam tirar mais proveito, né, porque esses alunos, eu acho que eles chegam aqui, e eles ficam *muito* perdidos, né, e isso causa uma evasão muito grande. Que eles sentam aqui eu vejo, [aponta para fileira de carteiras da sala], eu não dado para turmas de segundo, nesses dois últimos anos, então, aliás, dei no segundo ano mas o que eu digo é o seguinte: me... me preocupa alunos chegarem no *final* do segundo ano e terem a postura que muitos alunos tem, né, e eu não sei se isso também está acontecendo em função de ProFIS estar sendo mais conhecido, né, e o pessoal enxerga isso: “Eu vou entrar na faculdade sem, sem esforço” né, então é isso que me preocupa, assim, ah..como é que tá essa conscientização do..do...do aluno em função do que tá sendo oferecido para ele, que eu acho que é uma *GRANDE* oportunidade e que que tá sendo [P: desperdiçada ao fundo] desperdiçada, né, com alunos com *POUQUÍSSIMO* comprometimento, uma imaturidade muito grande [P: nós estávamos falando disso antes] uma postura que tá longe que tá *LONGE* de ser uma postura...

P: você tá falando dessa turma de agora, da 94, que é muito diferente das anteriores....

PR: *Principalmente*...eu acho que as anteriores, a sensação que eu tinha era que tinha *ALGUNS* que tavam nesse esquema, né, isso eu acho que sempre vai ter, mas eu vi, assim, *em geral*, um comprometimento *MUITO MAIOR* do que eu tô sentindo nessa turma, desse ano, né, então, a turma de vocês [aponta para PAD 2] eu acho que tinha vários elementos que lutaram, hã,... eu participei da formatura, né, eu achei assim, eu fiquei assim *emocionada* de ver o *esforço* sendo recompensado, agora esse, essa sensação eu tenho com, eu posso contar nos dedos, [P: essa turma de agora] os alunos que eu sinto que *tão* realmente preparados, hã, até emocionalmente, para enfrentar uma graduação. Eu acho que eles, a sensação que eu tenho, tanto que eu tenho várias aulas eu tenho dado meio aquele...

P: puxão de orelha...

PR: puxão de orelha, né, mas sempre no sentido deles se conscientizarem do lugar que eles estão ocupando aqui, né, e...não como uma bronca, “ Ah, não eu sou professora de inglês e eu quero...”, não é nesse sentido, é mais no sentido geral de comprometimento, postura, hã, eles tão ocupando o lugar de outras pessoas que, eventualmente, gostariam *muito*, que se *envolveriam MUITO MAIS* e tão aí, a gente sabe de muitos alunos que , hã, tão desistindo, alunos até relativamente bons que eu tô preocupada *por quê* que desistiram, né, e outros que tão naquilo, é um oba-oba, parece que é um oba-oba...

P: Por exemplo, tem um aluno que não vai terminar mas vem para as aulas sem fazer as atividades, sem fazer avaliação, né, tá vindo e não...é...entendi...

PR: e outros que ficam na sala...Tem a presença ...e ficam de um jeito que parece que tão na, na casa deles, né? Tão...numa... num evento social aí e ...que não seja a aula e eu tô *sentindo como professora*, eu tô sentindo *MUITO forte* isso esse ano....

P: acho que esse perfil mudou, do primeiro semestre de 2014 [PR: *Com certeza!*] para cá é a mesma turma ...

P: São os mesmos alunos mas a gente vê que mudou muito essa produção, né, PAD 1?

PAD 1: O envolvimento...

P: é porque eu vi muito no projeto da 93, que era o website, eu vi muito mais engajamento do que agora com o pôster. [PAD 1:Nooosa...]Eu não sei se é porque é um trabalho individual ...[PR: É!] não sei o que que aconteceu...ou se essa,essa questão de estar cansado, são coisas que eu venho me perguntando muito assim...

PAD 1: Falando das desistências, nossa, eu escuto muito! “Ah porque já escolheram e tem duas vagas só”, “Já escolheram sete vagas pro meu, então eu vou nem...”

P: Mas *não é bem*, PAD 1, “escolheram”....

PAD 1: Então, mas é o que eu falo para eles: quando eu fui fazer a *minha* escolha no vestibular, nossa, foi assim, no último dia eu ainda mudei...

P: Muda...

PAD 1: Batalha até o fim, porque às vezes você não sabe, a pessoa pode conhecer uma coisa, aí depois acaba conhecendo outra, e muda a opção...

P: só que que ela não fala...[risos]

PAD 1: ela não fala, você acaba jogando uma chance fora...

P: É....

PR: Eu já falei muito do futuro do programa porque o programa não acaba no segundo semestre ou terceiro, há, segundo semestre não, no segundo ano ou terceiro ano que seja, ele tem que ser visto em função de como que esse aluno foi na graduação, né? E me preocupa muito que eles abriram *DEZ* vagas para *Medicina*, então gente, isso a gente pensa que em qualquer curso você tem que ter um comprometimento. Os colegas, os alunos que estão fazendo Medicina *tão lá*, que você percebe que é um ...[faz sinal de quem está ralando muito] Imagina que eu vejo algum aluno daqui, há, né, então eles vão chegar, eventualmente escolham Medicina porque dá um status, né, e eles vão chegar lá e não vão conseguir nem... NEM *DE COMEÇO* lidar com isso. E isso qualquer outro curso: as engenheiras, qualquer outro curso, né, [PAD 1: por postura mesmo, as pessoas se esforçando..] por postura... Então, eu acho que *isso* qualquer pessoa com uma postura mais engajada, né, eu acho que o ano passado eles foram atrás de mais vagas nos cursos, nos cursos no IA, no IFCH, conseguiram a vaga...Eu vi o pessoal *MUITO MAIS ENGAJADO*, sabe? E, assim, as discussões eram num nível de criticidade muito maior, né? Então o que me preocupa, eu não sei, até gostaria de conversar com o professor Z e com a PAD 2,[P: precisamos conversar] como que tá essa turma que entrou em 2015, né, nesses termos, não, não tô... nem pensando pensando no inglês em si. Óbvio que isso preocupa mas acho que assim, tendo essa maturidade ou sendo desenvolvida de alguma forma, essa, uma postura mais engajada, eu acho que os alunos acabam superando algumas dificuldades que eles eventualmente tenham, né? Então...

PAD 1: Eu fico pensando quando eu tinha, quando eu tava no ensino médio, *não tinha* PAD, não tinha uma pessoa que tava pronta: “Ó, marca tal horário para gente ver, a gente senta, conversa” [PR: Então....] Eles tem, são em todas as matérias que tem PAD? [pergunta para PAD 2]

P: em todas ... PAD 2: praticamente...

PAD 1: Então, às vezes, vem a pessoa, vê que tem dificuldade mas ela não separa um horário dela para sentar e falar: ‘olha, eu preciso de ajuda nisso, então vou resolver isso’ (...). ”

P: E vocês [aponta para PAD 1 e PAD 2] estão à disposição sempre...

PAD 1: E a gente escreve para eles...Aí, por exemplo, eles só vem procurar a gente, não sei se foi o seu caso, PAD 2, quando tá na hora de entregar alguma coisa, aí tá na hora de entregar, “ah, eu preciso de ajuda, não sei o quê, não sei o que lá” ...

PR: Nem sempre é uma ajuda, é você fazer...

PAD 2: é você fazer por eles..

P: Então vamos pensar nas aulas de inglês, agora que surgiu, eu queria que vocês pensassem assim, na função de vocês enquanto professor, PAD e PED, o que vocês, eh, percebem do alunos ou do seu papel aí...?

PAD 2: Eu acho que, bom, como eu tenho a experiência de ter sido aluno ProFIS [P:: isso é importante], é, eu vejo que, bom, que como a professora falou, existe uma diferença no nível de comprometimento deles. A nossa turma, a minha né, de 2013, a gente era bem mais, eh, ah, diria até mais madura do que eles, então, como aluno desta disciplina, eu via, eu via que a gente se preocupava mais com isso, mesmo sendo o último semestre, né, a gente *realmente* tentava fazer, procurava ajuda né, quando a gente tinha dificuldade, e aí agora, como...como PAD, eu vejo como os alunos são desinteressados, mesmo, não tem muito interesse, principalmente nas aulas de laboratório porque, como tem acesso ao computador e tal, e aí o pessoal acaba, P: [Ahã] sei lá, mexendo no Instagram, no Facebook ...

P: compra ingresso para festa...[risos]

PAD 2: eu vejo assim, falta de interesse deles, e aí, isso acaba também, desmotivando, né, professor e os PADs, porque se o aluno não tem motivação, né...

PR: É fica difícil para gente, né? Eu acho que a gente tá sempre tentando esse incentivo, o valor deles estarem aqui, não só, *também* o valor do inglês que não é uma coisa que eles vão pegar como algumas, vamos supôr, você faz humanas, o que você vai fazer com tudo de exatas, ou se você faz exatas com tudo aquilo que você teve de humanas, mas *nunca* vai ser.... O inglês, ele tá num, ele tá ocupando um espaço muito maior que isso, né, e a gente vê um desinteresse *MUITO GRANDE* daqueles que estão num nível... E é assim, a gente sempre tá naquele meio termo, então não é tão interessante para aqueles que *já* tem um bom nível de inglês e os outros se alienam...Cê vê gente que não tá *NEM UM POUCO INTERESSADA*, sabe? E a gente tenta, e faz revisão, e apresenta, tenta, né, fazer com que eles pensem, *pensem* né, para fazer qualquer atividade e cê vê, assim, ...

P: E como é que você percebe, assim, o papel do inglês, da disciplina de língua inglesa no ProFIS, PR?

PR: Bom, hã, eu acho assim, a gente sempre tá dentro de um esquema mais crítico, procurando, né, trazer essa a criticidade maior ...através da língua a gente tem, hã, bas....eu acredito que a gente tem alguns empecilhos bem sérios com relação ...porque é muito difícil você *DISCUTIR criticidade* ou qualquer coisa que seja, *NUMA LÍNGUA ESTRANGEIRA*, né, então, eu consigo fazer isso com algumas disciplinas mais avançadas do CEL, né, onde a gente tem, eles já tem uma habili....há grupos bem menores, então já é outro contexto totalmente diferente, então o *grande* problema que eu acho é a gente tratar os assuntos criticamente através da língua inglesa. A gente usa textos e ...e... vamos supôr, vídeos, né, apresentando essa questão crítica mas é muito difícil você fazer isso *EM INGLÊS*, falar em inglês na sala, pedir para que produzam alguma coisa em inglês, hã, então esse eu acho que esse é o grande, grande problema que a gente tem. Fora, aquela questão de alunos achar que, se ele não aprende gramática, ele não tá aprendendo língua...isso já tá, é uma crença super [P: arraigada] arraigada, é cultural, não tem jeito, então eu acho que, para uma boa parte, mas assim, eu não acho que isso seja o maior problema...

P: eu também acho que não...porque eventualmente a gente precisa....

PR: Existe, mas eu acho que, *pelo menos* eu tenho tentado dosar uma, né, assim, um tanto de gramática junto com [sic], então a gente dá umas “quebradas”, né, naquela coisa toda, né, mas eu acho que o *grande* problema é *COM-PRO-ME-TI-MEN-TO*.

PAD 2: [concordando] Na minha turma, tinha gente que tinha muita dificuldade em inglês, que tinha problemas, obviamente, né....porque a maioria das pessoas do ProFIS não tem um bom inglês, chega aqui com pouco conhecimento. Mas eu acho, pelo menos, que a gente tinha mais comprometimento e isso até ajudava no nível das discussões...

PR: Com certeza!

P: Mas mesmo que a discussão seja feita em português, eu acho que é interessante, porque é ...você nunca consegue fazer uma aula cem por cento em inglês! E. eu acho que seria também uma utopia, assim, fazer cem por cento em inglês, mas eu acho que a gente constrói sentidos nas discussões das aulas em inglês. Por mais que eu esteja explicando em português, ele está aprendendo algumas coisas em inglês, *SIM*, não é? Porque a PR, quando, eh, apresenta um vídeo e tudo, é a partir daquele vídeo em inglês, pode ser até com a legenda, ele está exposto e, e, a partir daquilo ele vai tendo essa criticidade, né? É uma criticidade, não é uma criticidade *em* português, *em* inglês... porque é diferente...ele desenvolve um criticidade em línguas...

PR: É, obviamente...

PAD 2: Outro ponto muito importante do ProFIS em geral que eu acho que é essa coisa de gerar essa criticidade no aluno, sabe? Porque quando você está no ensino médio, você está numa bolha, assim, [PAD 1: concorda...] então não existe esse tipo de discussão. E aí, quando você entra no ProFIS, que é praticamente estar na universidade, tem é, tem muito mais envolvimento, até político...

P: E você sentiu que nas aulas de língua inglesa essa criticidade foi trabalhada?

PAD 2: Foi, em todas, desde o começo, né? Sempre teve esse tema assim, nas discussões, sempre teve. E eu acho bem importante ter porque, ajuda o aluno, assim, teoricamente, era para ajudar o aluno a crescer, né, a ter mais maturidade, e tal....

PR: ah, uma pergunta que queria te fazer (para PAD2): como é que você sentiu as outras disciplinas nesse sentido de criticidade? Porque, às vezes, eu vejo uns comentários...o ano passado, principalmente, no último *semestre*, ano passado mesmo, né, a turma de vocês, alguns professo..., um professor em específico, não sei nem de quê disciplina, que tinha uma atitude “nossa senhora, eu tenho muita coisa para fazer, hã, não tô, não tô disponível para vocês”, dava mal e mal, sabe? Eu fiquei tão chocada porque o que você pensa quando você entra? Porque EU ESCOLHI estar nesse programa, poderia estar lá no CEL, [P: e você escolheu/ eu escolhi vir para o ProFIS, né? No começo não foi tanta escolha porque precisava realmente no ProFIS, e depois tem sido uma escolha semestral...

P: Você tem a escolha de ficar no ProFIS?

PR: tem sido uma escolha semestral...

P: Você tem essa escolha: Você quer ficar no ProFIS?

PR: Mesmo porque não tem outras pessoas mas tem sido até, tive uma postura, todo mundo sabe, os outros professores, eles estão só com duas turmas, então eles dividem: duas turmas para cada um e eu, sempre tô pegando as 4, né, quatro turmas

P: Você tem a possibilidade de escolher, de ficar...com quatro..

PR: Tem, tem...com certeza....

PAD 2: Sobre isso aí, o professor que você tá falando, é o mesmo que tá tendo problema esse ano que, nossa, literalmente, ele é difícil, sim, no meu ano deu problema mesmo...primeiro que ele tinha uma metodologia muito ruim mesmo, ele é...não é um bom professor, assim, ele não tem muita didática, então, teve esses problemas também...os alunos vem discutindo com ele porque ele mudou o...a forma de..avaliação no meio do semestre, sabe, ele fez uma confusão total, ele fez isso....mas assim, com relação aos outros professores, essa discussão mais crítica, nas disciplinas de humanas, sempre tem, nas exatas é mais difícil...

PR: é mais difícil...

P: porque vocês estão fazendo cálculo, né....

PAD 2: aí já é....mas na humanas, com certeza, porque a gente tem na área de humanas, eh, mais no.. no segundo semestre, no segundo ano, , mas a gente tem no primeiro ano, tem história, que não é assim, uma descrição da história, é realmente, a história de um contexto social e político, então tem....[PR:que é legal] ...é legal, isso...então tem essa discussão, tem ...

P: Psicologia, vocês tem psicologia tb....[PAD 2r: no último semestre] que eles gostam bastante...[todos concordam]

PAD 2: tem em psicologia também essa discussão social [P: isso, o pessoal fala bastante sobre isso] ...as disciplinas de humanas, realmente, elas tem esse perfil....

PAD 1: vocês não tem disciplina que eh, que é como se fosse orientação para ...[P: orientação vocacional]?

PAD 2: Tem, se chama 'Profissões'...

PAD 1: é?

PR: mas ela é eletiva?

PAD 2: Não, é obrigatória....

PR: ah, obrigatória...

PAD 1: Nossa, que legal...

P: E, você, PAD 1, ...

PAD 2: essa disciplina é como se fosse tipo as dinâmicas de grupo, sabe....[P: isso é bacana,é!] , esse tipo de coisa, tese vocacional, ...tem tudo isso...

P: E, você, PAD 1, como você se vê enquanto PAD? Porque você tem a graduação, você tá com as disciplinas e também tá como monitora PAD...como é que você vê o seu papel?

PAD 1: Ah, às vezes eu acho que eles não sabem muito bem o papel do PAD, acho que eh...eles acham que o PAD tá aqui para ficar andando na aula, para ver o que vai fazer e tal, e pronto, eles não sabem explorar *realmente* o papel do PAD...isso eu lembrei que eu tive uma disciplina na FEF muito difícil , biomecânica, gente, eu o que eu explorei aquele PAD, coitada daquela pessoa, eu lembro, nossa, eu lembrei na hora...

PR: Ou seja, o..... M ...[risos]

PAD 1: O M.! Porque assim eh....eu, perguntei, eu perguntava: "Olha, eu posso marcar?" "Pode!"

P: E os alunos chegam para você assim: "eu vou marcar!"...

PAD 1: Sempre....”PAD 1, a gente vai marcar tá bom, viu...” “isso, manda uma mensagem para mim no Facebookm, tal, tal e tal....” tanto é que até no Whatsapp....acho que a maioria deles tem....Pode marcar onde vocês quiserem que eu vou lá....

PR: Não é por falta de ...eh....oportunidade [PAD 1: de oportunidade] mas....

P: Mas você acha que, assim, eles não marcam porque não querem, o que acontece? Esquecem, não é tão importante?

PAD 1:Eu... eu acho que isso é o que eles tem na cabeça: não é tão importante..porque eu não sei quando é nos os outros PADS, vamos supor, de exatas, chegava a marcar ou não (aponta para PAD2)?

PAD 2: Ah tinha bastante, pessoal marcava....

PAD 1:É, eu sei que...quando eu coloquei os horários da tarde, eles: “ah mas nesse horário tem horário específico para...PAD de Economia [P: ah, entendi!]

PAD 2: não, é eles, é assim, depende das disciplinas, assim, agora às vezes não é

PR: eles não sabem dosar....

PAD 1: Eles não sabem dosar....a importância

P: É... É o espaço da língua inglesa....

PR: Eu acho que é um problema....

PAD 1: Eu falo para eles: “Vocês acham que não vai ter inglês? Vocês só aguardem...”

PAD 2: É que tem um monte de disciplinas em inglês...: é tudo em inglês...

P: É a internacionalização que a universidade tá pedindo...

PR: Isso é muito legal...

P: isso é muito BACANA....e aí tem coisas que eles chegam para a PAD 1 e falam que daí eles falam que é para falar para mim, umas coisas assim...

PAD 1: e aí eles falam para a PED e eu falava: “ eu não sei...”

P: É uma coisa muito interessante isso....de...de...chegar no aluno, então quer dizer, para quem eles chegam para falar determinadas coisas? Não é, eu acho interessante ...

PAD 2: e também como perguntam...essa coisa de hierarquia...

PAD 1:uma coisa que eu penso bastante é, cultural, assim, eles não conseguem falar com o professor, eles não sabem negociar com o professor, “olha, não tem como não ser assim?”,’pode ser isso?”, às vezes eles tem muitas ideias, “então a gente podia ouvir tal música”, “Gente, então fala, então!”, dá ideia, tal, não sei o quê....

P: E a gente pergunta: “O que vocês querem fazer?” , “É assim?”

PAD 1: E fica aquele silêncio, ninguém fala...

P: e o silêncio tá concordando...sei lá...[risos]ninguém fala....a não ser que faça cara muito muito feia, né, o quê que tá acontecendo? O quê que ele tá querendo?

PAD 1: E aí muitos deles falam para mim e eu digo: “Então FALA!” e eles: “Ai, não...”...

P: Uma vez que tive que insistir com o M. para que ele falasse eh, naquele projeto do website da gente fazer mais um dia e eu lembro que ele fez uma sugestão que cabia ali no grupo e....aí eu falei: “então você fale pra turma” e ele: “Não, não vou falar, não, eu não...”

E eu: “Mas eu acho que é importante você se posicionar, M., colocar ali, se não você vai ficar quieto, é uma solução bacana...”

PR: Aliás, a questão do M; está me trazendo boas surpresas...[P: é!]..Até comentei com a P... porque ele tá participando, [P: agora ele não tá ‘xilicando’]...eu cheguei assim, eu fui bem rígida com ele no sentido e ele :“ O quê que é isso?” [imita o jeito do aluno] na cadeira....”ah, lê o que tá sendo pedido...” e eu percebi que agora *e/le* tá ajudando a...[P: Stefani] Stefani, NOSSA, tá assim um negócio que eu tô achando assim muito legal....

PAD 1: ele me mandou o resumo dele e ele: “PAD 1, eu fiz o máximo que eu consegui e eu passei sete palavras, você pode me ajudar a incluir um poquinho mais?”

PR: bárbaro!

P: ótimo...

PR:Ele era assim: “Não sei” (imita o aluno) ..Eu acho que este tipo de mudança que a gente gosta de ver....que a gente curte, que houve um deslocamento daquele lugar que ele tava, né, que parece, que gente, me dava um desespero...

P: aí eu acho que...é um deslocamento, é ele sair da zona de conforto e experienciar outra situação, uma outra posição..

L :E ele tá CURTindo...tá curtindo...nem tá fazendo tanta careta....

P: até na aula prática ele parou....

PAD 1: Na aula prática ele me escreveu: “PAD 1, eu estou com muita dificuldade para usar um outro termo, outra sugestão...”, “M.: vamos voltar para a outra sugestão, aquela que tava no powerpoint”....”Ah, aquela foi muito mais fácil”...”Então, fica nela, e vai fazendo” e aí ele escreve para mim: “PAD 1, estou fazendo pôster, não sei como inserir uma caixa de texto..” , “então M., vai lá em cima...”

PR: Então é outra coisa, “ah não sei fazer” e você ter que pegar na mãozinha....

P: Eu fico pensando o quanto a gente tem que se deslocar também porque eu acho que gente faz um exercício de deslocamento muito bacana também. Eu me desloco como PAD, fico muito nessa função, né, PR? Como é que você vê o teu deslocamento?

PR: Você diz, sem estar com os PADs?

PAD 1: A PR é PAD, PED! [risos]

PR: PODE e PUDE! [risos]... bom, também não é assim...

P: Você se percebe se deslocando, assim, de professora que descentraliza? Porque eles têm a noção de que professor TEM que saber o conteúdo, tem que saber tudo, que você tem decidir... Você sente que você se desloca muito nisso?

PR: Você diz num sentido de flexibilidade? [P: de descentralizar] Não, eu acho que sou bem flexível, às vezes até um pouco, eu não crio, eu ACHO que eu não crio uma barreira com os alunos, eu não sei como vocês me percebem, [P: não, você dá essa abertura] mas normalmente eu não me sinto assim: eu, para cá, aluno para lá, eu procuro, né, na medida do possível, estar em eles, ser bastante aberta e, vamos supor, na turma que eu tô sem ninguém, eh, ela é pequena [P: turma A] e eu tô conseguindo

sem qualquer problema, né, mas é obvio que sempre um PAD, sempre sentido de auxiliar, se você tá dando uma atividade, dependendo do tipo de aula, eu acho que o PAD fica meio sem função, né, dependendo do tipo de aula que a gente tá dando, né, mas eu acho muito mais necessário na tua aula, né, em função do tipo, né, que... de avaliação que você vai fazer, do processo, né?

P: E esse teu deslocamento, PR, do CEL para o ProFIS? Porque no CEL é um foco e aqui no ProFIS é outro...como é que você vê esse seu deslocamento?

PR: Olha, justamente por isso que eu sempre optei por ficar no ProFIS, eu tenho um maior numero de disciplinas aqui porque eu acho que aqui me traz desafios, né, nesse sentido, ele é uma coisa, um programa que eu acho SUPER interessante, hã, não é perfeito, óbvio, eu gostaria de estar, sempre, colaborando para que isso, hã, tenha uma continuidade, [P:ahã] seja um programa que traga reais benefícios, né, e assim, eu acho que aqui é realmente onde eu me ...me desloco, que eu sempre tenho que estar com uma postura de busca, lá, fica aquele negócio assim: a gente tem um livro, a gente tem que né, seguir o livro, eee....não é tão desafiador como é o ProFIS...né, por isso, a minha, sempre minha escolha nesse sentido... E SEMPRE, tô sentindo, assim, que falta, né...

P: O quê que falta?

PR: Assim, para mim, né, como professora, eu tô sempre querendo, hã, sei lá, chegar mais, sentir mais, né, o interesse dos alunos e justamente aquele desafio de ter bons resultados, mas eu sei que nunca vou tá satisfeita, né, com a minha, vamos supor, a minha atuação como docente, eu nunca estou satisfeita, sempre acho que...

P: a gente idealiza também...

PR: Ah, com certeza, com certeza, a gente idealiza muito, né?

P: Mas eu acho que a gente, às vezes, se cobra por coisas que a gente acha que deveriam ser feitas mas que nem sempre acontecem.

P: Mas eu acho que a gente, às vezes, se cobra por coisas que a gente acha que deveriam ser feitas mas que nem sempre acontecem...

PR: Assim, eu tenho sentido muita falta de leituras, de coisas que realmente me...por isso que eu *gostaria* muito de fazer um doutorado [risos] mas está cada vez mais distante essa possibilidade, mas em todo caso, mas eu acho assim, que seu tivesse algum tipo de insumo nesse sentido, de leituras, e tudo mais e convivência também com outras pessoas, eu acho que eu poderia atuar de maneira melhor, né, então eu tô sempre com aquela sensação de que// tem muito espaço ainda, eh, para melhor, hã, para melhorar, para melhor, para fazer coisas que realmente me digam assim: “Olha, eu hoje estou *realmente satisfeita com a minha aula, eu achei que eu dei uma aula, eu cheguei nos alunos*, eles responderam de uma maneira, reagiram de uma maneira como se tivesse mudando alguma coisa na vida deles”, né...

PAD 1: eu amei a aula passada! Foi tão legal a aula passada do vídeo, teve um pouquinho de gramática, [P: do Achmed]

PR: Foi muito legal, PR, é...é....porque eles começam a perceber que ideias que eles tem, por quê que eles pensam daquele jeito e quais são as outras possibilidades, e outras possíveis visões sobre aquele assunto. Acho que aquele vídeo que você passou da Single Story, eu acho que um impacto muito grande [PR: É esse...] ...porque eu vi eles retomando isso em outras aulas, falando sobre isso, eh, compartilhando no Facebook, eh, falando assim: “esse vídeo deve ser visto”, eu vi muito isso no Facebook deles, é..é...difícil mesurar de que forma esse impacto mas aquilo vai ressoar....na...na vida deles assim, sabe?

PR: É, não é um vídeo que você assistiu e passou...eu acho que ele marca...

P: É e a questão de você trabalhar com o Achmed, a questão de você dar risada é legal mas, “olha aqui, o quê que tem por trás”, éh, falar daquela família dos muçulmanos, é você perceber, é olhar para eles e que preconceitos eles tem porque aqui dentro eles tem preconceitos contra o próprio grupo, às vezes eu sinto assim...

PR: Com certeza, com certeza....

P: Deles olharem pro colega e pensarem assim: “Como é que ele pensa assim?” “Ai, olha o tipo...” “Nossa, olha ele; olha ela”, eu acho que existe um preconceito assim, não é só racial, mas social e outros tipos de preconceitos, a questão de gênero é muito latente aqui no ProFIS...isso acontece muito. Eu percebo uns olhares assim, eu vejo assim que o Thiago, que é mais aberto assim [risos], tem essas coisas que que falam muito assim, e eu percebo uns *olhares meio atravessados* ali....

PR: Com certeza, com certeza!

P: Por ele expor mesmo e falar da condição, por se vestir lá, daquelas coisas doidas dele, eu sinto assim, uns olhares meio atravessados assim, pode ser que não tenha malícia mas eu sinto muito disso...

PAD 1: Ah, sim, você sabe que quando eu entrei na Bosch para fazer estágio, a gente ficou um dia *inteirinho* com um cara que trabalhou uns 30 anos lá, falando sobre a Bosch: “A Bosch surgiu tal” e eu falava: “Gente, o quê que eu tô fazendo aqui...olha que perda de tempo, tal, tal e tal...” só que, aí depois, eu comecei a pensar e a pensar no ProFIS que seria interessante eles terem isso no primeiro dia para eles entenderem...

P: Eles tem...

PAD 1: Eles tem? Porque às vezes parece que eles não ENTENDEM muito o que eles estão fazendo aqui...

P: O PAD 2 falou que tem e que quando ele entrou, ele disse que tiveram uma semana com várias palestras, eh, nos três primeiros dias, com o Marcelo Knobel, com outras pessoas, com pró-reitoria, explicando e tudo mais, como é que é..Assim, eles tem, mas eu não sei se eles *prestam* atenção, se esquecem, né [risos], eu acho que é uma das questões....tem que lembrar do papel do ProFIS né, PR?

PR: eu acho, assim, volta e meia eu tô vendo os rostos de alunos que eu fico assim MUITO incomodada com a falta de...de...qualquer tipo de reação, vamos dizer. “Eu não tô nem aí”...[P: tem alguns] tem *vaaários* que realmente me incomodam demais...[P: É, eu tava conversando com o PAD 2] E de uma total, não, não é que eu vejo isso como uma falha minha no sentido de, atingir, PORQUE REALMENTE seria totalmente utópico a gente conseguir chegar a todos os alunos e realmente conscientizá-los de alguma coisa, isso eu acho que é utopia total, MAS, sabe esse tipo de aluno, eu não me sinto, eu não sinto a mínima, hã, penetração, eu não sei te explica...

P: não chega naquele aluno...

PR: Não chega...você pode fazer estripulias, strip-tease aqui na frente, que não vai...

P: Então, era uma coisa que eu tava conversando com o PAD 2 antes, né, sobre perfil de alunos, a gente conversando sobre alunos e tudo, e ele que já foi aluno, como é que ele tá vendo agora que eu acho muito legal, e na segunda, tava a Vanessa Andreotti, eh, que é do grupo da Walkyria fazendo uma palestra na Faculdade de Educação e eu fui assisti...e ela tava falando de coisas assim, da imperfeição das coisas [PR: Ahã], que a educação é um processo de imperfeição das coisas, é uma coisa que eu tava colocando muito na tese que é da Hannah Arendt, que é a crise permanente da educação, da gente não conseguir dar conta, porque os modelos, modelos entre aspas, foram

pensados para um contexto e quando a gente põe em prática, já não dá, quer dizer, o ProFIS foi pensado pra...praquele contexto e hoje já se mudou muito... [PR: Ahã] o contexto do ProFIS, eu acho que , assim, se a gente lida com alunos, a gente lida com a heterogeneidade como você pensou , e a gente não consegue turmas homogêneas em NENHUM lugar! [PR: De JEITO NENHUM!] Mas aí uma coisa que a Vanessa Andreotti falou assim é, é olhar e conviver com estas diferenças que é muito o que o Lynn Mário fala, é, é, é, por quê estas diferenças nos incomodam? Será que é a pessoa se sente incomodada com aquilo? Será que ela se percebe incomodando o outro? Como é que a gente lida com isso em sala? Eu fico percebendo muito aquela situação lá, da B. e do M., quer dizer, ele não se percebem, eles estão lá, eles devem saber o que é o ProFIS, sabem para quê que serve, mas , assim, não tão nem aí...Mas assim, tá, largo lá, porque eu não....não...sabe, ah, eu não vou ficar insistindo com a pessoa...

PR: Não chega uma hora que é um esforço inútil...

P: Entendeu o que é o ProFIS, não quer fazer, não faz, mas não torre o saco da pessoa que quer fazer, sabe? Eu acho que é essa questão aí...e eu acho que os outros também acabam, é, na convivência com eles, apontando assim: “Ó, se liga...”, né, porque a Paula reprova muito este comportamento do M ...

PAD 1: sim...

P: E eu já vi ela falando muito com o ele assim porque a P é muito engajada, assim, sabe, e eu vejo assim, que ela dá uns toques nele, sabe,” se liga aí...”, não sei o quê...

PAD 1: É, o x falou para mim que a desistência dele foi porque, eu não sei quantas vagas tem para Química [P: E ele acha que já não vai] e tem, não sei se três vagas, não sei, eu sei que tem pessoas que, que vão fazer Química e que vão passar, “ah, o CR é maior do que o meu, então eu vou prestar vestibular, e tal, não sei o quê...” [P: mas quem disse?] , aí eu virei para ele e falei assim: “X, o meu irmão prestou um ano, Engenharia Química, [PR: eu acho que são eles voltando] (do protesto na reitoria), Engenharia Química, passou um ano que ele fez cursinho e ele não passou, fez cursinho e o que ele viu? Ele queria Química, ele fez Química, ...muitas dessas pessoas que TÃO falando que vão fazer Química, tem ainda uns meses para conhecer...

P: Às vezes elas desistem e não querem falar por vergonha, sei lá, não sei, não querem assustar ...e vai que acontece isso...

PAD 1: E vai muito da amizade também...tem gente aqui que eu sei que querem fazer o mesmo curso que o amigo mas mas não fala “Ai, não vou falar porque ele vai tirar minha vaga, sabe?” E fica quietinho....

P: Sabe o que eu acho? 120 vagas mas vão se formar 60, VÃO SOBRAR VAGAS em cursos, e vai que pessoa chega lá e muda, que nem foi o caso do PAD 2, escolheu outro curso e tá feliz, sabe, que acho que essas variáveis, né, essa questão da inconstância, da não-definição, fazem parte do processos...eu tive várias surpresas aí, não só nas pesquisas, mas também lá na, no projeto, com alunos eu falei: “Nossa, olha só como ele tá!”

PAD 1: eu queria MUUITO que eles enxergassem o ProFIS já como um curso de graduação...[P: é que não tem como impôr essa concepção]...é que a gente fala , nossa, a PR falou na aula passada, esse tipo de postura, nossa senhora, eu já falei pra eles: “Eu tô aqui há muito tempo, o professor pegou birra com você, você tá lascado”...

P: Vai fazer isso na graduação, depois....

PR: É muito diferente, apesar deles estarem aqui inseridos, eu não sei os outros professores, né, [P: ahã], mas apesar deles estarem aqui, né, cê vê que a postura deles está longe de ser uma postura comprometida, ou...

PAD 1: ninguém vai ser educada como vocês na graduação...NOOSSA, o que eu já presenciei de patada....

P: eu já tive professor que saiu da aula porque ele perguntou: “Gente, cês leram?” , “Não”, saiu da sala e foi embora....

PAD 1: Isso, de chegar com comida...”Na minha aula, ninguém come”, isso porque você chega, distrai os outros...

PR: E o cheiro! Não, que nem aquela situação: elas chegam aqui, dizem que tá fechado lá, o...a cantina, né, mas, de repente, me saem da aula, é um trânsito na aula absurdo..

PAD 1: Gente, eu falei: “traz uma bolachinha”

P: Ou sai...

PAD 1: “o tempo que vocês perdem descendo...e...”

PR: E outra: chega com aquilo [copo de coxinha] servindo para todo mundo e cê vai ficar esperando...

P: Porque aí distrai..

PAD 1: Distrai a atenção, quem vai pegar...

PR: E aula não é para comer..

P: E não, no laboratório não dá...

PR: Se fosse aulas de quatro horas, né...

PAD 1: eu já falei para eles, ...

PR: No intervalo eles sempre tem um intervalo de 15, 20 minutos...

P: Não, e tem gente que eu vejo, traz uma maçã e come ali na discição, agora no laboratório eu acho complicado isso, pode derrubar no teclado ou pôr água ali, era uma vez..E assim, aqueles monitores todos engordurados, não dá gente, aí deixa ali, deixa o copo da coxinha ali, ali não dá, em laboratório não dá...

PAD 1: E não é por falta de falar...nossa, se eu tivesse comendo e levasse uma indireta educadafalar milhares de vezes, por isso que você fala da maturidade, eles ainda não tem muita noção do que vai acontecer, isso aqui ó, nós estamos na nuvem, quando eles entrarem na graduação é que vai vir a tempestade...

PR: minha preocupação é com a continuidade e quem que vai, vamos supor, chega este tipo de alunado na graduação, você acha que não vai ter preconceito? Vai ter sim! Começo de conversa: vocês acham que eles vão se encaixar? Ele vão sair e vai ter evasão....

PAD 1: Ah, e o que acontece? “Ah, nós estamos fazendo um programa para entrar na graduação....”

Outra coisa: eles vão sair....e isso não é por falta de falar....

PR: Exatamente...

PAD 1: Gente, o que eu falo para eles, *geeeeente do céu.....* Dormir na aula? NOOSSA SENHORA! Eu tinha um professor na Biologia, que eu fiz fisiologia com ele, que ele jogava giz, o pessoal começava, ele jogava o giz, “Não, na minha aula, não, é para dormir, volta para sua casa...” e ele falava, “eu não vou nem dar falta, pode sair”..

P: e na última aula até o PAD 2 fico assustado com a turma A que são 7, né, veio lá, a D., o A. e a B., mas a D., o A. e a B. tinham passado a noite aqui na festa do IFCH e vieram direto para aula, assim, num estado deprimente, porque beberam e vieram assim, e assim, não renderam, então: “Ah, o quê que é para fazer”, “Ah, é o pôster, é o resumo...”, “Ah, eu não vim na aula passada”, “pois é, a PR tá esperando a entregado resumo para semana que vem, vocês estão pelo menos com a versão em inglês?”, não, não tinha nada, aí, fui lá, eu e o PAD 2 ajudar, então, sabe?

PAD 1: Eles estão muito mal acostumados...

P: tudo bem, foram para aula “naquele estado” [risos]...

PAD 1: Então, mas é aquele negócio de achar de falta, sabe? “Ai, não posso ter uma falta, não sei o quê” mas eles não pensam na *falta* de respeito com o professor porque, assim, você estava tipo “presente”, bela porcaria, mas e o professor que fez a aula inteira para você....

P: Porque a gente, muitas vezes, se tá mal de saúde, mas tá aqui...

PR: às vezes, eu falo, “Gente, eu falo: “que droga de aula que eu dei porque eu não tô bem” mas a gente...

PAD 1: eles não tem essa reflexão..

P: a gente não tá em sala mas a vida tá acontecendo lá com quinhentas coisas....

PAD 1: E eles acham o máximo: “Ah, eu vim direto da festa”....

PR: isso daí ainda vira uma, um ... status, “olha só o que sou”, “sou legal”...

PAD 1: Por isso que, às vezes, eu acho, nossa, sai, várias vezes, depois de festa, nossa... teve uma vez que teve uma festa a fantasia, há muito tempo, eu tava lá na FEF, entraram fantasiados, nossa, e a professora :” Isso aqui é aula de lazer mas não é lazer coisa nenhuma!” , mando todo mundo sair e os alunos doidão, assim...porque, por causa da falta, e os alunos sem consideração nenhuma....

P: mas então deixa para faltar quando precisa, por uma questão de consciência, ou faltar quando tá doente...e realmente quando tá mal, ou com um problema em família, deixa para faltar assim, mas não falta gratuitamente, que nem eu tava falando lá com duas meninas que chegam meia hora atrasada, é falta...mas meia hora...

PR: E as duas realmente estão me incomodando porque chegam aqui, numa conversa, assim,...[P: sem apostila] ...sem apostila, com computador ligado, “ai porque não sei o quê”, sabe, totalmente....

PAD 1: Ai, não sei quem foi no IEL, que tava com um computador, mas, *graaaças a Deus*, porque foi assim, quando eu entrei, eu ficava perdida com vários termos que eu não sabia, então, e aí, quem é que foi, gente do céu, a T.? Não, a T. não foi, que noossa, “aula minha não é para ficar no computador, que fica na internet, não sei o quê lá”, eles não disfarçam, gente, eles não disfarçam...

P: Eles ficam no tablete...

PAD 1: eles não tão nem aí..

P: Então, se é uma coisa IMPORTANTÍSSIMA lá, que a família ligou ou tá procurando no dicionário, até vai, mas a gente sabe quem tá fazendo isso ou quem tá fazendo outras coisas...

PR: ah é...

P: Bom, enfim gente, acho que foi ótimo porque foi o que eu preciso!

APÊNDICE 11 – TRANSCRIÇÃO GF2

P:É, é legal a gente escutar e reler de novo a...a entrevista porque, eh, porque a gente tava falando, eh, foi o que, em setembro? Que a gente tava falando das mudanças no ProFIS, como é que a gente percebia o programa, a gente falou muito eh, dos alunos, como estavam desinteressados e foi muito o perfil desse semestre. Aí eu queria perguntar para vocês, eh, se vocês mudaram a percepção do Profi, assim, como começo do programa até agora?

PR: PR: Ah, eu senti os alunos um pouquinho mais no finalzinho do semestre... eles mais engajados, mais, assim, não é preocupados, mas é no sentido de eles sentirem, hã, realmente, a... a responsabilidade de estar aqui no ProFIS. Eu acho que durante o semestre a gente discutiu também bastante... essa questão de postura, envolvimento, o que que era que eles tinham a partir daquele, do que que foi mesmo? Foi de um texto? Não, foi daquele vídeo! De um vídeo que nós trabalhamos... [PAD 1: Da universidade? Do... daqueles *first*...]

P e PAD 1 falam juntas: ...*first generation*.

PR: Do *first generation*, né? Eu não sei se foi impressão minha [...] eu senti que houve um... mexeu, né?... alguma coisa foi construída a partir daquele vídeo

P:Ah, do first generation! Tá...

PR:Do first generation, né? Eu não sei se foi impressão minha [P:É que acho que....] eu senti que houve um...mexeu, né?... alguma coisa foi construída a partir daquele vídeo.

PAD 1:Você lembra que você perguntou na aula, PR? Ah, quem aqui é o primeiro não sei o quê? E vários levantaram a mão.

PR:Éh, a...grande maioria, né, eram os primeiros e não sei nem se eles não entenderam que eram os pais que eram, vamos supor, primeiro no sentido de eles... serem os pais não terem ido né? [P:ahã] Talvez até "ah, meu irmão foi" ou alguma coisa assim, ne? Mas eu duvido que boa parte desse pessoal tenha os pais com curso universitário, o que não muda TAAANTA coisa mas é um perfil que a gente [P:ahã] reconhece como perfil do ProFis, né, dos alunos do ProFis, né, então eu senti uma...uma...melhora em termos de resultado das provas, as provas não, acho que não abordaram uma perspectiva crítica, né, porque eu achei que cobrar uma produção crítica deles a partir de alguma coisa, eu não acho que a gente teria, vamos supor, uma perspectiva crítica em inglês. Se fosse em português, tudo bem, né, mas eu acho que em inglês [P:ahã] não ficava muito..., não me senti à vontade de pass...de colocar isso na...na...prova, né, mas foram bem, pouquíssimos tiraram nota mais baixa do que o cinco, né, eh...alguns que eu já esperava, que eu sabia que não ia rolar nada, pela própria... sei lá, não é desconsideração, mas você são alunos que você vê que não tão [P:É...]....não tão né...algumas surpresas de alunos, não sei, espero que não tenham colado [risos] quer dizer, ficaram com uma distância boa, tipo, Bianca, tirou nota razoável ...eu achei que...

P:Ela mudou, eu achei que a postura dela mudou...

PR:Mas *bem* recentemente, né,...

P:É...

PR:Não é uma coisa que vem, né, a gente sente, sentido, e, mas assim, em geral, em termos de inglês eu fiquei relativamente contente, principalmente, com a parte de texto porque gramática é uma coisa muito específica que, se ele não estudou aquilo, ele não vai fazer. Eu acho que a gente vê mais o progresso a partir do texto, [P:ahã] então, eu senti que eles foram razoavelmente bem. O que *garantiu* para muitos deles foram os textos, né, [P:ahã] e aquela questão da voz passiva, identificação dos *abstracts*, né, de objetivos, eu achei que ficou, ficou legal.

P:E você, PAD 1, o que acha que mudou? O quê que mudou na sua visão do ProFIS?

PAD 1:ah, mais, muito mais eh, plantões, eles marcaram comigo, nooossa, e não foi assim como foi no semestre passado, eles vinham com tudo pronto só para eu ver se tava certo ou se não tava...

P:É, porque antes, era para traduzir um texto...

PAD 1:É! Era para traduzir um texto e tudo isso, agora não, eles vem com tudo pronto, aí eu fazia assim, foi bem legal. Ah PR, , deixa eu aproveitar e fazer um elogio: eu adorei o texto que você colocou nas provas! Eu falei, até comentei com a minha mãe...

PR:Ah, um deles foi a PED[risos] que escolheu...

PAD 1: O texto das provas, nooossa, achei o texto muito legal! E dá para você, aí, não sei, achei muito legal os textos...[risos] Achei pontual/ponto alto, assim...

PR:é, um fui eu e outro foi a PED...[risos]

PAD 1: Aí, eu cheguei para minha mãe e falei: “Mãe, nossa tinha *cada* texto legal na prova” [risos] Achei tão legal...tô me achando aqui na prova...[risos]

P:É, mas vocês acham que a mudança de perspectiva sobre o programa muda? Vocês continuam achando que é uma alternativa, é uma ampliação de acesso? Vocês continuam com aquela ideia? O que vocês acham?

PAD 1:Sim...

PR: Eu acho, eu acho...Hã, eu só fico um pouco preocupada, acho não sei nem se comentei isso da outra vez, foi, é, assim, uma abertura *muito* grande para cursos para cursos *muito* difíceis, né, isso me preocupa no sentido : se fosse no semestre, no ano passado, eu estaria felicíssima porque tinha muitos alunos super dedicados, super focados que não conseguiam, vamos supor, medicina. Saíram por causa da vaga [P:Ah é!] né, de não ter número suficiente de vagas. E o que que aconteceu este ano: eles abriram 10 vagas de medicina, eu acho, pessoalmente, *muito*, principalmente porque, cê imagina o que o...a...o público em geral faz para passar em um curso de medicina, né, eu *não* achei que fosse uma dedicação tão equivalente. [P:ahã] Então, meu receio, é o...a...continuação [interrupção: O PAD 2] Então o que a minha preocupação é, vamos supor, que estas 10 vagas sejam ocupadas por pessoas que não tenham ..[P:a maturidade que você falou]... a *maturidade* para continuar num curso [P:ahã] que não é brincadeira, né, e...eu tô usando medicina porque eu soube o número de vagas [P:ahã], né, do resto eu não...não... tenho mais informação, né...[P:ahã] porque, sem dúvida, eu acho que medicina sempre foi o curso considerado de maior e mais difícil, de maior dedicação, então o quê que acontece, hã, eu tenho certeza que tá sendo feito um acompanhamento [P:ahã] desses alunos depois da, na graduação, né, [P:ahã], então o que vai acontecer depois com estas 10 vagas? Será que eles vão...? Porque do *ano passado* eu lembro , nossa, ficaram super envolvidos, *tão ralando* prá burro, mas tão lá, [P:ahã], ou seja, se *aqui* eu não senti comprometimento, imagina no curso desse tipo...

PAD 1:Que foram os alunos que a gente encontrou no bandejão aquele dia, não foi?

P:[P:ahã]

PR: *Entãaaao*, cê viu?

PAD 1:Cê vê a mudança de postura...

P:Nossa!!!

PAD 1:É completamente diferente, né?

PR:Nossa, *muito*, *muito* maduros, eh, sabe, a maioria, uma maioria, uma boa parte, “ ah, não sei o que vou escolher”...ainda eu discuti, não sei se vocês estavam na sala, eu discuti essa falta de ...de perspectiva, de escolha [P:ah, você tava falando] eu acho que é função do ProFIS não proporcionar isso para uma visão para vocês,hã, uns disseram que sim, outros disseram que não, que tinham uma disciplina, ou seja, não tem um consenso aí que a gente possa falar , não, realmente, né, tá, como é que se diz, é um problema do ProFis, outros acharam que devia tê no começo, né, então mas se tem um programa, parece que semestre que vem, não sei, esse semestre já tavam mudando, o pessoal da

91, da 92, já tavam tendo alguma orientação nesse sentido, então, parece que eles já modificaram alguma coisa [P:ahã] dentro do ProFIS para atender esse tipo de...de...demanda..

P:Eu acho que é um currículo que tá sempre mudando [PR:Com certeza! Com certeza!] assim, eu acho que não tem como é, se manter, nem como disciplinas, nem como projeto, né, é um programa
PAD 1:Eu fiquei pensando num...teve um tempo aí que eu fiquei imaginando que tinha que ser quando eu fiz educação física, a gente tem os dois primeiros anos de disciplinas básicas em comum e depois você escolhe bacharel ou licenciatura, aí eu fiquei pensando que talvez no ProFIS, um ano fosse o ideiaPR:tudo junto [PR:o específico] [P:ahã] o geral, e depois humanas, biológicas e exatas. Eu acho que isso ia dar um gás maior para eles [P:ahã]

PR:É eles ficarem, né....

PAD 1:Eu percebi que eles desanimam demais!

PR:E física é sempre o vilão, né...

P:Estatística...

PAD 1:Então, tem bastante gente que reclama das exatas que não quer fazer humanas, lógico, não tô falando que no curso eles não vão fazer nada de humanas, mas você dá uma direção melhor assim para eles, acho mais fácil para eles escolherem o curso, eu acho...se eles tivessem isso, ..Projeto de doutorado futuro! [risos]

P:Tem uma, tem um conceito que eu tô usando na tese que é a ideia do, do *policy maker e do policy transmitter* que é do Riccento e da Hornberger. Eles falam que os professores eles são, hã, é, fazedores de políticas no sentido literal (policy makers) porque eles falam que a gente tem uma condição muito inerente que é de ser policy transmitter, que a gente reproduz os discursos oficiais :“Ah o ProFIS é uma oportunidade” e tudo, mas chega um momento em que a gente começa a perceber que tem coisas que a gente meio que discorda dali e a gente começa a ser um outro fazedor de política num sentido da gente colocar em xeque muito o programa. Eu queria saber como vocês se veem nessa condição assim, de questionar o programa, não no sentido assim “Ah não funcional!” mas o que vocês questionam sobre o programa assim?

PAD 1:O que eu questiono muito foi esse negócio das vagas que a PR falou [P:ahã] que eu acho que é, foi exatamente, isso tudo o que a PR falou do...do... esforço que é feito lá fora pelos outros candidatos [P:ahã] que a gente não vê muito isso daqui, principalmente relacionado a essa parte da medicina, [P:ahã] isso eu ainda acho que foi um pouco precipitado deles de colocar tudo isso de vagas [P:ahã]..

PR:É como se fosse assim: “Ah, nós estamos querendo abrir as possibilidades [P:ahã], tudo bem, mas quem é que tem aqui prá ...[interrupção: chegada do PAD 2: PR:Oi..tudo bom? – P:Comemora] eu trouxe a minha motorista aqui particular [risos]

P:Tadinha...tá bem, PAD 2? [risos]

PR:Ela só não veio de uniforme, né, F.? ? [risos]

PAD 1:Então, disso, outra coisa que eu acho que...que... [P:Respira, PAD 2] (PAD 2 chegou atrasado) [risos] que me incomoda muito é esta falta de controle que tem com relação às bolsas, com relação aos alunos que estão aqui [P:ahã], eu não tô dizendo que não merece bolsa mas com relação aos alunos que vem nas aulas, que fazem tudo e os outros alunos que estão aqui só para receber dinheiro, aí toma tempo do professor, atrapalha a aula, isso é uma coisa que eu acho que precisava muito mudar

P:Você acha que deveria ter um controle mais rígido?

PAD 1:Nossa, tem que um controle mais rígido, não tô dizendo que tem que bombar a matéria, [P:ahã] que é inevitável, que pode acontecer, [P:ahã] nas que são mais difíceis, mas, por exemplo, tem aluno que só ficou por causa de bolsa e eu acho isso injusto. Eu não acho isso correto no programa ...

P:Essa semana foi assim...complicada...conversei muito com a R. porque ela ainda tava na dúvida se ela ia pra sociologia, pra...pro IFCH ou se ela ia para midialogia, IA, acho que ela falou que na área de sociologia ela não vê *futuro*, aí ela quer midialogia, e não sei o quê Aí ela falou assim: "Eu tô entrando no centro acadêmico ano que vem e eu quero brigar por essa coisa da frequência. Porque, professora, você viu aquele menino que passou aqui?", eu falei: "Não, não percebi" [risos]. "Aquele menino, ele tá fazendo *UMA* disciplina do ProFIs, ele tá fazendo direito na UNIP. Você acha certo ele usar o dinheiro do ProFIS para pagar outra faculdade?"

PR:Não *CREEIO*...

P:Aí eu falei assim: " Pois é, eu não acho, então, R;né. Eu acho que vocês, entre vocês poderiam [risos], sabe, ter essa coisa do conversar com o colega." Aí ela disse: "Professora, a gente *faz* entre a gente, eu convenci a E. a continuar porque a E. ia desistir, aí a gente conversou com ela, e tudo assim." Então eu achei muito interessante, assim...

PAD 1:A outra coisa que eu acho que também poderia melhorar...Teve um dia, acho que eu comentei só com a P, eu tava no ônibus voltando da moradia e tinha uma menina [P:Ah, é!] do ProFIs que tava no terceiro ano e ela tava muito chateada que ela não ia conseguir [P:ahã] passar, então, teoricamente ela perdeu 3 anos da vida dela, e tal, não sei o quê. Aí era assim, eu não sei qual foi o esforço dela, a caminha dela, e tal, mas eu acho que poderia ter também um programa de resgate, vamos dizer assim, pra esses alunos que você sabe que eles estão *querendo muito* mas eles tem uma dificuldade um pouco maior, que os três anos não foram suficientes , que eles não conseguiram, pra o aluno não achar: "Ahm perdi três anos da minha vida!" e tal. Não perdeu, acho que precisava ter alguma coisa de ...

P:E você, PR, o que você refuta no Programa?

PR: É, uma das coisas é o sistema de seleção que eles fazem.

P:Tá, o que cê acha?

PR:Eu realmente não tenho , vamos supor, conhecimentos suficientes para tá falando [P:ahã], " não, eu acho que deveria ser assim" [P:ahã]..É mais uma crítica que eu vejo da seguinte forma: de, hã, parece que, de cada escola, são no máximo dois [P:ahã] aí eles pegam uma escola *suuper* periferia que o aluno chega aqui [P:ahã] e não tem a *mínima* identidade, não épreparado pra pra, vamos supor, acompanhar. E ele, ou desiste ou ele fica fazendo uma ou duas matérias para manter a bolsa, né, [P:É]e tá totalmente isolado do resto, né, então ele fica totalmente, hã, como é que se fala? Olha só.. [PAD 2:Obrigado] ...ele fica *totalmente* solto, deslocado [P:Deslocado] do programa. [P:ahã] Então, cê vê aqueles que realmente *tão* correndo atrás, [P:ahã], que não são *muitos*, que já tem um determinado nível, quer dizer, esta é a minha perspectiva dentro da língua inglesa [P:ahã, sim,] A gente não sabe como os alunos das outras, nas outras disciplinas, eu não sei se, por ser inglês que eles talvez não se, não se envolvam muito, mas assim, eu vejo pessoas *totalmente* perdidas que você fala assim:" Ô meu Deus do céu!",né, o quê que eu posso fazer? NADA, porque é uma falta total, né, de...de...eu senti isso, hã, não tanto nesse segundo semestre que teve bastante desistência, né, mas tinha alunos que foram das outras turmas, não dessas turmas de dois mil e [P:ahã] treze, não, a turma que tá se formando agora doi [P:2013, ah, 14], 14, 2013 é a sua né? (aponta para PAD 2) que a...a turma de vocês, eu acho que tinha gente *muuuuito* legal [risos]

P:O PAD 2 [risos] ... a gente tá falando disso daí mesmo....

PR:Né, então, mas eu acho que a turma de vocês tava muito mais engajada, assim, eu acho que tinha mais representatividade, né, no caso desses alunos que vai, que lutaram por alguma coisa, né, então cê ve, o que eu não sinto praticamente NADA aqui, né, então, de novo, eu não sei se é NA disciplina de inglês o que é que motivou..Assim, eu acho que é um programa que taria precisando de uma revisão *constante*, [P:ahã], né, EU acredito, sim, nesse programa, acho *muito* legal, e a gente não pode se basear *numa* turma, [P:ahã], *num* ano, que a gente, eu percebo, né, [P:muda], a diferença do alunado, né, eu não peguei ainda as turmas que entraram nesse ano [P:ahã], então para saber [P:a 93]como é que estão no semestre que vem, né. Então, acho que um dos problemas foi essa grande evasão e eu senti que a evasão foi muito de gente que é, que queria mas não, não tava vendo muita perspectiva,

assim, então o quê, que, os poucos alunos que comentaram comigo, eu insisti para que continuassem porque não sei o quê, MUITA gente foi fazer vestibular [P:Estão fazendo agora], muitos estão fazendo...
PAD 2 :No meu ano também ,muita gente fez vestibular...

PR:É, mas assim, eu digo: teve gente que saiu do ProFIS e tá fazendo vestibular, né?

P:ah não, a maioria tá fazendo os dois...

PR:A grande maioria tá fazendo os dois...mas teve gente que eu soube que desistiu, parou, ATÉ eu achei que foi mais honesto do que ficar aqui [P:com a bolsa] com bolsa, né, e..

PAD 1:tem que controlar quem fez isso...e quem,né, continua...É que eu ainda acho que eles não enxergam, ELES mesmo não sabem a...[P:Dimensão do curso], eles não enxergam isso...

PR:Eu TODO semestre , eu falo sobre isso, não sei se vocês pegaram isso na aula [P:sempre!] . TODA vez eu falo sobre isso que eu acho super importante, sabe, não é qualquer universidade. Sabe, quantas pessoas se esforçaram prá burro e não conseguiram entrar na universidade...

PAD 1:Eles não tem essa noção ainda...

PR:Não tem...

PAD 2:É, mas tipo, minha experiência como aluno no ProFIS [PR:ahã], é difícil, porque é a a gente acaba entrando no ProFIS e não dá para ter noção, assim, no princípio do que é.

PR:No início...

P:E o que mudou na sua visão do ProFIS desde o início, PAD 2?

PAD 2:O que mudou?

P:Como aluno, como PAD...Esse semestre você teve outras mudanças na percepção do programa?

PAD 2:não, eu continuo achando que é um programa muito bom, claro, se não fosse por ele, eu não estaria aqui, provavelmente não teria nem entrado na UNICAMP. Mas, eh, eu acho que também tem umas coisas que precisam mudar porque, principalmente para ajudar os alunos a [P:ahã] não desistir [P:ahã]. Eu não acho que tem que deixar mais fácil, eu acho que tem que...não...tem que ter..

P:Você quis dizer: um critério de entrada ou....as disciplinas?

PAD 2:As disciplinas, né, porque se não também, nivelar por baixo, eu não acho que seja a resposta, até porque quando eles entrarem na graduação, vai ser até pior...

P:O que você questiona do Programa assim, que antes você achava antes assim : “Não, é isso!” e agora acha diferente, não é bem assim.

PAD 2:Ah, eu acho que , assim, a gente, os alunos do ProFIs, eh, tem dois lados, né, tem gente que não tem nem ideia assim do que é que vai acontecer, e isso é muito ruim, mas também tem gente que tipo vai entrar na graduação e já acha que sabe tudo sabe porque já tá aqui na UNICAMP, né, então, ...

PR:Acham que tem um certo ... (aponta com as mãos “um certo nível”)

PAD 2:É, pretensiosos, eles acham que “ah, tipojá tô na UNICAMP, já conheço tudo” [P:É!], e não conhece nada, você tá só há dois anos ...

P:É, agora é uma outra condição de graduando...

PAD 2:E outra, é praticamente diferente, então, eu acho que, sei lá, tinha que ter uma forma de fazer os alunos entenderem o que realmente é, para eles não entrarem na graduação de uma forma errada, seja sem entender nada, ou achando que sabe tudo.

PAD 1:Eu vou dar umas palestras. Eu tô aqui há quase ...

P:Vai lá, PAD 1!

PAD 1:Nossa, que tô aqui há dez anos...[risos!]

PR:Nossa, não conta...

PAD 1:E nem eu sei até quando...

P:Outra questão que eu queria perguntar para vocês: como é que vocês vem esta concepção de língua do ProFIS no projeto, dentro dos novos multiletramentos, multiletramentos mil ...a gente fala em língua como construção de sentidos, éh, no primeiro, no primeiro grupo focal a PR falou muito disso, éh, da gente desenvolver a criticidade do aluno, que esse é um foco né, muito enfatizado nas aulas, eh, a questão gramatical vai aparecendo nas aulas porque a gente não consegue sair muito ,né, então, é inevitável, então a gente tá trabalhando com um projeto que é um pôster, que é uma escrita acadêmica que exige ali esta questão da gente eh, sabe, é, tempo verbal, voz passiva, vocabulário específico, né, mas a gente trabalha muito com negociação de sentidos, né, com a língua, então a gente não tem sentidos prontos, ali. Como vocês vem isso sendo construído nas aulas teóricas e nas aulas práticas? PAD 1:Eles tem muito medo. Eles ficam toda hora assim, eu vou dar um exemplo ontem do M. O M. por exemplo na monitoria [todos juntos repetem monitoria] [risos]

P:O M! [risos]...ele não queria fazer monitoria com o PAD 2..ele falou assim: “O PAD 2 não me entende como a PAD 1” [risos] e eu disse assim: “ O PAD 2 é o PAD 2”.

PAD 1:Ele conhece o PAD 2?

PR:Ela adotou...

P:Não! “O PAD 2 , ele é monitor como a PAD 1, ele tem tempo para você mas não é todo dia, M., não é toda semana.” [risos]

PR :Eu brinquei com ele que eu não ia deixar a PAD 1 vir na prova e eu ai pôr o PAD 2 [risos]

PAD 1:Ele veio perguntar para mim! [risos] Ele ficou apavorado! “É verdade que a PR falou isso aqui?” P:Ai...

PAD 1:“Ai, M., mesmo se eu estiver lá, eu não iria fazer a prova para você!”

P:E qual foi a dificuldade dele, ontem, PAD 1?

PAD 1:Então, ontem, ele fez assim: que ele queria, ele tava preocupado que a nota dele fosse diminuir, que o programa da iniciação [científica] dele é em português. Ele falou: “Não tem como fazer essa tradução”. [P:como assim?] Aí porque assim, na hora que ele fosse mostrar na lousa o aplicativo que foi criado [P:é em português], é em português, sim, só que ele tava com muito medo. Ele falou assim: “Não, vai tirar muita nota” ...então ele me pediu ajuda para escrever uma frase para pedir desculpa pra sala [PR:Ah, eu não creio..olha só...]porque esta parte do trabalho dele estava em português.

PR :Mas é até legal....eu acho que....

PAD 1:É, não, eu achei o máximo...

P:E no feedback que eu tenho dado depois dessas apresentações, eu falo assim: “Não tem problema se o teu gráfico está em inglês porque seus resultados estão em português” e mais aí é figura, então não dá para mudar algumas coisas, tem que refazer lá o ..o..processo, *porque* mesmo você mostrando em português explicando em inglês, *you learn english*, é questão de letramento, acho que a Nathalia apresentou também, o R.C. fez uma apresentação que eu achei muito legal que foi da iniciação que ele foi mostrando éh o processo de desenho dele, do...do...que era...[PAD 2:é que ele faz uma animação, daí ...] ele foi contando, mostrando as etapas como se fosse aquela folha em branco que vai indo, eu achei aquilo fantástico porque era desenho e ele foi explicando...

PR:Olha...que legal...

P:Então ele não mostrou a metodologia só, ele foi explicando e, para mim, isso foi uma construção de sentidos, eh, e mesmo que eles mostrem lá, aquelas figuras lá da que a gente ficou apavorada lá da [PAD 1:da cobra!], mostrando as cobras lá [risos] e os problemas que dá da mordida da cobra, a gente ficou apavorada, mas, para mim, é uma construção de sentidos, mesmo que ela explique em português ou inglês, algumas coisas são fundamentais ali, a gente não consegue e nada garante que, mesmo que a pessoa fale em inglês, a outra vai entender tudo.

PAD 1:sim, nem em português a pessoa vai entender tudo...

P:Aquilo que eu brinquei com eles: “Ah, se eu falar: “eu tenho chocolate”. O que é que vocês entendem?” Eles entenderam o quê?

PAD 1:que você ia dar o chocolate...

P:Não, eu não ia dar o chocolate [risos]...são construções...cada um entende...

PR:Cada um entende...

P:como é que vocês veem isso nas aulas teóricas e práticas?

PAD 1:Ai, eu ainda acho que a cultura da...da educação que a gente tem tá muito presa no certo e no errado, tem que ser daquele jeito ou de outro, *não pode* ser diferente. Lembra que você comentou na outra aula, acho que foi o L. que falou [P:O L.L.!]...

P:Foi fantástico o que ele fez!

PAD 1:Eles foram fazendo umas associações em português assim [P:A translíngua!], umas coisas assim, e para eles, eles acham que eles vão perder nota, eles tem essa ideia que tudo ..”ai se você aportuguesar um pouquinho, ou se você usar uma palavra em português para explicar vai perder nota...”

P:Mas é que tem termos que nem foi o caso do A., o oxysoil. Eu não sabia o que era aquilo, ainda bem que ele traduziu porque eu não entendi o que era aquilo!

PR:eh, mesmo porque a gente tem iniciação científica de todas as áreas...porque a gente não tem...

P:como vocês percebem estas questões? Do inglês-português, dessas negociações? Vocês sentem nos alunos? Como vão percebendo isso? Vocês se sentem culpadas: “Nossa, eles deveriam falar tudo em inglês!”

PR:não deu muito pra eu sentir porque eu não participei das...

P:mas das aulas teóricas? Como é que você vem sentindo isso? Você acha: “Nossa, eu tenho que falar mais em inglês?” “Será que falando em português eles entendem?”

PR:eu *gostaria bem* mais de falar mais em inglês [P:ahã], isso eu SINTO MUITA FALTA e...sei lá, tô pensando em fazer algumas reformulações na 93 e 94 [P:ahã], justamente para focar um pouquinho mais a língua, né, falar, construir, tentar construir sentidos, porque o que eu sinto é que eu falando mais em inglês eu perco toda essa parte [P:não garante], eu perco toda essa parte de criticidade, coisas assim, então eu acho que o papel da língua tá muito pequeno [P:papel linguístico] ...papel linguístico, papel do aprendizado [P:ahã], da língua tá minimizado, mas também, se a gente pega um outro caminho, você perde toda essa parte crítica [todos concordam] e justamente a gente tenta fazer alguma coisa e eu, na parte prática, eu acho que eles constroem mais sentidos através da leitura [P:e da produção do projeto] ..e da produção do projeto, com certeza, né, eu digo assim, na teórica eu acho que é a partir da leitura que a gente consegue uma construção de sentidos e tudo mais, mas eu acho que é BEEM limitado, BEM limitado. Eu acho assim, a partir do momento que você vê aluno saindo que realmente não tem condições de PRODUIR alguma coisa em inglês, mínima que seja, [P:ahã], não tô nem falando de pôster, eh, uma simples opinião, uma frase, eh, eu não vejo esse...principalmente nesses, nos outros eu sentia bem mais...

P:E você, PAD 2?

PAD 2:então, assim, primeiro, como aluno, eu achei essa parte de encarar a disciplina criticamente, né, tipo, não só passar a língua mas também, todas essas discussões, esse tipo de coisa eu achei MUITO IMPORTANTE, BEM IMPORTANTE MESMO, e... o que eu vi, porque era assim, era porque eu já sabia inglês, então para mim esta parte de inglês era mais fácil, mas eu via que meus amigos ,todos eles não tinham isso porque também não é normal todo mundo saber inglês, e até porque o inglês na escola pública é muito ruim, então a maioria chega aqui sem saber nada, mesmo. E aí, tem essa coisa de ter medo, que eles tem medo e isso atrapalha também, então eles ficam com medo de aprender, medo de errar, e não aprendem nada.... então, pô, tem amigos meus que fizeram as quatro disciplinas mas,assim, não aprendeu inglês realmente.

P:E nos alunos, como você vê nas monitorias? E quando você tá na sala com eles? O que você percebe?

PAD 2: Eu percebo que eles também não... não sabem muito, mesmo estando na última disciplina, tipo, parece que eu não sei se não dá tempo ou se eles não, não, eu não sei se é isso, eu acho que é mais assim, eles não se esforçam tanto para aprender porque, talvez, sei lá, se preocupam com outras matérias, coisas do tipo, e eles chegam na última, na [LA 0]94, que é obviamente a mais difícil porque já é, por exemplo, um projeto acadêmico, e aí eles travam, sabe, e aí eu vejo realmente que eles sabem pouco, não, tem alguns que sabem, mas boa parte que joga no *Google Tradutor* e vem falar, e eu vou lá e corrijo tudo.

P:Quer dizer, você faz um outro texto [risos]

PAD 2:Pior é que é assim...

PR:E não tem esforço do aluno para realmente chegar...

PAD 1:Mas foi isso que mudou bastante, PAD 2, das outras monitorias do semestre passado era assim [google tradutor], *agora* não, *agora* parece que eu click neles...

P:Mas é de tanto a gente falar: “gente, não é para trazer o texto para o monitor traduzir”. A gente teve que fazer toda uma insistência na cultura, né...

PR:eu acho que é um trabalho que foi construído, né, através do uso...

P:A turma D que é, é, o foco da...da minha pesquisa, assim eu escolhi porque eles tem um perfil bem mais heterogêneo, né, PR, de todos, todos são heterogêneos mas a turma D tem mais posicionamentos que eu acho muito interessantes ali, eh...a gente fala muito assim: “Qual que é a língua que eles querem aprender?” “Que inglês é esse que eles estão aprendendo?” “ O que a gente está ensinando de inglês?” Eh, para mim, é essa prática translíngua, eles *sabem* a regra, a voz passiva eles sabem que é a inversão, eh, a ênfase é na ação, eles sabem tempo verbalPR:simple presente é rotina, presente perfect, foco na indefinição, eles sabem futuro, -ED do passado, verbo regular e irregular, as regras eles sabem dizer: quando que usa o first conditional? Second conditional ? A PR passou e eles sabiam. Agora eles conseguem romper, eu acho, com algumas estruturas e vocabulário também porque eu passei um semestre inteiro falando: “gente, iniciação científica é research Project” , “research Project” em todas... vai o L.L. : “My scientific initiation is about...” [risos] e assim, não porque ele seja teimoso, mas assim, eu acho que na negociação a gente acabou falando ...

PR:São duas coisas separadas: o que ele sabe e o que ele produz,

P:E eu achei engraçado porque eu corriji no pôster dele, eu expliquei, aí eu acho assim que, entre a gente, essa coisa do scientific initiation é, começa a circular normal, fica um termo negociado...

PR:World English!

P:A gente começa a se entender! Agora, se eu for para um congresso e falar: “my scientific initiation”, Eles vão falar: “ Meu Deus, o que é isso daí?” Mas eu achei o máximo porque manteve o termo na apresentação e foi....E super tranquilo....

PR: Sabe o que isso me lembra? A história do Tarzan, vocês lembram da piada? Que o Tarzan, né, ele ia encontrar com a Jane, então ele começou dias antes, ele começou a praticar, né, “I am Tarzan, Não sei o quê, You’re Jane...né...” [P: ahã] então ficou praticando e praticando, aí chegou a Jane: “Me Tarzan, you Jane” [risos] ... na hora do vamos ver...

P: Mas assim,

PR: Gente, eu vou ligar um pouco o ar....

P: Mas é muito das estruturas, eu ia lá e corrigia no pôster, e falava: “Reveja a frase tal, vocabulário,”... a pessoa ia lá e fazia a mesma coisa, eu falava “Tira esse make porque esse make é muito informal” mas a pessoa ia lá e falava “make, make a conclusion”, aí chega uma hora, assim que a gente já começa a [risos] a se apropriar e vira um termo recorrente... Então muitos ficaram no scientific initiation e eu disse: “então tá”... virou scientific initiation, ficou negociado, a gente se entende com esse termo aqui, ne,...eh, eu tava escutando também, no outro grupo, a gente falando como a gente se percebe no grupo [focal], essas questões de agência porque agência não é esse agir, eu acho que agência é a gente se abrir para aquilo que é diferente, que é o outro que a gente não entende muito, né, eu acho que a gente começa nessa relação com aquilo que é diferente, por exemplo, ProFIS que é um programa completamente diferente daquilo que a gente está acostumado e eu acho que a gente começa nessa relação com que é diferente, a problematizar coisas que a gente achava que tinha certeza e começa a repensar. Como é que vocês vem isso? O quê que vocês começam a repensar a partir do ProFIS? Eu, por exemplo, comecei a perceber assim: que o que eu tinha assim, de conhecimento de língua, às vezes, acaba também não servindo porque eu não dou conta. É trabalhar com pôster, ali, gente, eu não dou conta, eu acho que agência é a gente admitir que tem limites... [risos]

PR: Olha, eu acho que esse é a coisa mais importante pro professor é ele sentir que ele tem limitações [P: ahã], que ninguém é perfeito, enxergar isso e tentar justamente reciclar, sei lá, pensar um pouco sobre o que pode ser feito diferente, né... para mim, ProFIS é o maior desafio, das disciplinas que eu dou no CEL [P: isso você já tinha falado, né] [risos], o ProFIS É O MEU GRANDE DESAFIO: nunca tô satisfeita. É sempre aquela questão... tanto que todo semestre, né, apesar de eu estar no segundo ano que eu pego a [LA 0]93 e [LA 0]94, né, eh, eu sinto que eu tô mudando bastante, usando a apostila, eu tô mudando bastante os textos, vídeos, algumas coisas que eu sinto que são muito importantes eu mantenho, né, tipo o vídeo que até que você compartilhou da Chimamanda Adichie. [P: ah tá] Eu sou apaixonada por aquele vídeo, não tem, eu acho que não tem uma pessoa que assista àquele vídeo e que não mude alguma coisa nela, porque eu acho que ele é *muito, muito* legal, e faz parte não é DE inglês ou DE alguma coisa, é uma coisa de vida, né, é desconstruir...

P: Ela problematiza muito a forma como a gente olha as coisas, como é que a gente pensa do jeito que a gente pensa, da onde é que vieram certas concepções...

PAD 1: O que eu mudei muito foi engraçado porque eu lembro até hoje: na primeira aula prática, eu não lembro quem me perguntou alguma palavra em inglês e eu não sabia o que que era e eu fiquei com tanta vergonha [P: e a PAD 1 tem insegurança com isso]. NOOOSSA, eu ficava desesperada, eu falava “ai, meu Deus, eu não sei isso, não sei o quê, não sei o que lá”, só que depois de um tempo eu comecei assim: “ah, eu tô aqui para ajudar e eles estão aqui para me ajudar também. A PED tá lá no topo da pirâmide para ajudar também”. [risos]

P: Nem no topo da pirâmide estou mais... a gente não dá conta, PAD 1, quantas vezes...

PAD 1: Só que aí, depois de algum tempo, eles começaram a confiar em mim, então assim, “Então PAD 1, não sei o quê...” E eu “eu acho que é assim...” “E eles iam lá e colocavam, eu não ficava mais assim: “Olha eu vou ver com a PED”, não, “O que que você acha que é?”, “Olha, na minha opinião é isso, mas a PED tem mais experiência do que eu...”

P: Mas eu acho, PAD 1, que é construção de sentidos que vocês fazem, porque vocês vão lá e fazem: “nessa frase, mas o que que era?” várias vezes vocês fizeram isso e “mas eu não entendi” e vocês começam a negociar: “mas esse termo está em qual sentido? Mas é literal?” e essa construção de sentidos é interessante, né, mas eu acho que o ProFIS não é tão assim, hierarquizado, não, PAD 1... [risos]... eu não tô no topo da pirâmide.

PAD 1:Não foi brincadeira, [risos] era engraçado porque eles vinham perguntar para mim, aí eu não sabia, e eu perguntava pra PED/P, e era um ciclo, e aí voltava no ciclo...[risos]

P:mas aí o que você acha também que você começou a problematizar da sua experiência? Você acha que esta noção de quem aprende e quem ensina, você começou a rever?

PAD 1: NOOSSA, completamente, eu me sinto aluna, gente, eu adoro, às vezes a PR dava uns exercícios e eu tava sentada fazendo ao invés de circular para ver se tinha alguém que precisava de alguma coisa...[risos]" (PR:E ela vinha: "O quê que é isso?"

PAD 1:Nossa, eu , toda hora: "PR, o quê que é isso? O que é aquilo?" E eu peguei e falei assim, e nisso, alguns me chamavam: "Ah, professora, vem aqui um pouquinho" e perguntavam alguma coisa e eu achava o máximo, nossa o que eu tava fazendo....

P: : Eu vejo nos PADs uma relação muito de igual... eu não vejo assim essa coisa de professora [*gesticula com a mão um nível superior*] porque os PADs durante a aula eles AJUDAM a preparar aula, assim, quando vocês postam vídeos, por exemplo, "entra no site", "quando eu fiz o meu PIBIC" (caso do PAD 2), eu acho que o PAD tem muito essa função, é de preparo de aula, de circular eu não vejo muito essa hierarquia, assim, não... Eu acho que essa coisa do negociar sentidos é muito legal... E você, PAD 2?

PAD 2: Eu tô ajudando eles, então eu também aprendo... e que eu mudei assim, é que você tem que conversar com eles mesmo, porque, às vezes, você pega o texto, e ele diz a palavra, mas você tem que entender o contexto, então essas coisas a gente tem que perguntar mesmo, não dá para olhar só o texto e esquecer da pessoa... A gente é até amigo deles. E tal, é uma confiança... uma coisa é legal quando eles vêm conversar com você...

P:isso é legal, PAD 2. Você com a X e a Y porque a Y lá, surtando com os currículos (grades curriculares) para ela estudar, ela chegava no PAD 2 [risos] com as ementas, ...

PAD 2:É, acabou ganhando confiança....

P:Eu acho que isso é bacana, e eu fico pensando, eh, as coisas que a gente fala tem um impacto muito grande ali na formação deles...né...

PR:Eh, é isso o que a gente acaba não avaliando tanto, né, não conseguindo avaliar, porque isso é uma coisa diferente de sentir: Qual o impacto? Eu espero que tenha impactado, pelo menos, em alguma coisa, né, alguma mudança, alguma coisa boa,mas isso daí, eu me SINTO MUITO POUCO, vamos supor, contribuindo tanto para eles, apesar de ter um esforço direcionado para isso, né, isso é uma grande preocupação. E é assim: TODO SEMESTRE EU SAIO FRUSTRADA por achar que ...o quê que é que tá faltando? Eu não consigo botar o dedo ali e falar: é isso daqui ou aquilo, mas é sempre uma sensação de que alguma coisa a gente tem que fazer para mudar, mesmo porque você pega turmas, ne, e eu acho legal estar trabalhando com a 93 e 94 porque você vai sentindo mais a turma e, de repente, você consegue fazer mais coisas no decorrer desta relação que a gente estabelece com eles, né, e...a gente sempre sente: "eu não consegui atingir eles", não, assim, principalmente de língua, né, eu acho que tem que tar....

PAD 1:uma coisa que eu gostei, assim, que eu ia deixar de sugestão, que eu não sei se é uma boa ou não...Semana passada, a S. apresentou o projeto dela, ela falou em inglês, eu entendi a maioria, só não consegui entender tudo, só que aí depois ela falou assim: "Aí gente, que eu vou explicar em português"...ela explicou tudo em português. Aí eu achei legal isso, não foi muito tempo, mas ela explicou, todo mundo entendeu, [P:ahã], eu até fiquei analisando: "ai, escutei em inglês mas esta parte eu não sei se eu entendi" ...e eu comecei a pensar no inglês e no português porque eu achei que seria uma ideia colocar uma apresentação em inglês e depois eles apresentarem em português...Sei que demoraria muito tempo...

P:É, daí ela até questionou: "será que não era melhor apresentar em português?" Daí eu falei muito disso assim: "Eh, eu acho que não garante nem em português nem em inglês" [risos]

PR:O problema é que você pode *não* prestar atenção no inglês sabendo que vai ter em português [P:Eh!...]...então....

P:Não vou tirar ponto dela por causa disso....

PAD 1:O M. perguntou ontem: “eu quero saber se vai ser descontado ponto da S. porque ela falou em português”

P:Não é descontado não, sabe, é uma noção bem né, é tipo, é certo, é errado, isso não é, mas eu falei que é uma questão de sensibilidade: é olhar para a pessoa e perceber que ela não está entendendo, né, você percebe que as pessoas estão com ponto de interrogação na cara, pergunta, que foi o caso de várias pessoas que falaram o termo em português, que traduziram um termo muito específico, por exemplo, eu não sei o nome da planta, que era lá, foi o Diandrey, e ninguém sabia o que era sapoti. E aí também foi outra planta que ninguém sabia, e a outra que foi com a micelles, que era o quê, eram as bolhas...

PAD 1:eu achei o máximo!

P:Era a bolha, bolha de sabão...eh, então assim....

PR:Eu inclusive estou questionando esta questão do pôster [P:é eu acho que a gente tem que questionar mesmo] sabe? Até que ponto isso está fazendo com que eles aprendam inglês, né? São áreas muito específicas, é um trabalho que exige muito do professor, principalmente dos PEDs, dos PADs...

P:Gente, corrigir, recorrer depois, sabe? São três versões...

PR:não....tá muito...

P:Eu não sei, PR, eu acho que o pôster foi pensando prum início do projeto em 2011 quando tinha todo esse início: “Ah, tem bolsa CNPQ”, “Ah, tem PIBIC”, acho que ele foi pensado para um tipo de aluno inicial, mas eu acho que agora a gente agora tá com outros perfis e, eu acho que, dentro daquela palestra que a gente viu no evento do PED/PAD, a gente precisa abrir mais um pouco, sabe, PR assim, abrir para os alunos e perguntar: “Que projetos vocês querem fazer?” Porque eu acho que daria sim, a gente negocia, entraria muito a questão dos novos letramentos a questão da agência discente. Abre para os alunos e pergunta: “Quais projetos vocês acham interessante?” Sabe? Eu fico pensando que o website é um projeto tão grande que ele deveria ficar para o último semestre

PR:Eu também acho...

P:Eu acho que a gente podia pensar em outros projetos, sabe, entrevistas, sabe, entrevista um professor da sua área em inglês, pergunta lá: “What’s your name? Where are you from? How old are you?” Eu acho que seria mais significativo...

PR:Acho que “how old are you?” ...não..[risos]

P:ai inventa....“invent your age” ... mas desta vez, eles irem para fazer entrevista com um profissional da área, eu acho que era legal investir em blogs, em narrativas e aí tentar fazer alguma coisa mais individual no primeiro e no segundo período, e terceiro e quarto fazer uma coisa em dupla, ou então, aí fazer um grupo, porque o que eu vi nessa discussão do website, a L. trabalhou com o que é trabalho colaborativo x cooperativo, a gente começa a ver que, às vezes, é complicado assim, trabalhar em grupo. Acho que que no final eles já estão um pouquinho mais afinados. Assim, dá para gente repensar...

PR:inclusive, bom, eu tô para marcar reunião com o pessoal da 92 porque eles foram para um lado bem diferente [P:foi, né?] que também, e eu no fim tô achando válido porque eles estão fazendo a aula quase 90% em inglês [P:ahã],né, focando bastante em gramática, tudo, [P:é que são concepções de línguas diferentes] ...é são, mas eu acho que para uma base eu acho que tá sendo legal...

P: e eu acho que é legal eles terem experiências com professores diferentes, também, não no sentido de dizer quem é melhor ou quem é pior, mas que eles tenham estas experiências, de uma aula focada em gramática, código, uma coisa mas voltada para discurso....

PAD 2: Uma coisa legal que é ver o que aconteceu com amigos meus ... como eles chegam sem saber inglês e como as aulas de inglês não são niveladas, eles não vem para aprender, é como se você já soubesse e tem que trabalhar em cima disso, então eles chegavam e não tinham isso [P: não tem a base] é não tinha essa base, aí eu falava para uns amigos meus e eles foram fazer inglês eh fora para poder acompanhar e eles foram fazer aula de inglês no CEL porque eles não conseguiam acompanhar eles não tinham essa base...

P: Mas eu acho que é um movimento interessante que isso acaba promovendo, isso é a percepção do aluno: “assim, olha eu não tenho, eu vou atrás”, eu acho que é diferente de certos alunos: “eu não sei, eu não vou atrás” “eu não vou fazer, é injusto”, “todo mundo sabe menos eu”, o coitadinho... Acho que é um movimento bem interessante...

PR: Aquela coisa: “você não mais tem a estudar, você não aprende nada”, se você quer, você vai atrás, você tem internet, tem N recursos que há algum tempo a gente não tinha e que são mais recentes, então não existe, se a pessoa tem a intenção de aprender. E outra, que nem eu falei, eu sempre falo: o inglês, gente, não é uma coisa que você vai, “ah, nunca mais usar” [risos] Pelo contrário! [P: Português também não querem!] [risos] Ou seja, tem condição de trabalhar “Não tô nem aí porque eu não vou usar?” Não tem! Hoje em dia não tem... então, you might as well do something about it”

P: eu fiquei pensando assim nos alunos que dizem não dá tempo de fazer essa, por exemplo, de ter 15 aulas para fazer um pôster. Tudo bem, gente, eh...você vai ter que fazer alguma coisa, mas eu estou dando quinze aulas, para fazer EM SALA. E o PAD 2 falava: “Dá tempo, eles conseguem, não tem desculpa”. São 15 aulas para focar em projeto, eu não estou fazendo aula intercalada, vocês tem quinze aulas *inteiras* de projeto para fazer e a “outra” lá “ah, é injusto” gente? Ah, quinze aulas dá... (referência a uma aluna que se sentiu injustiçada porque não foi privilegiada: não sabia inglês e não tinha IC pronta) e olha que com o website...

PR: “ah, eu achei injusto porque tinha muita gente para apresentar “ e ela achou que muita gente “já tinha pronto e foi só passar pro inglês e que “muita gente tava com tudo pronto e eu não tinha tudo pronto, eu achei muito injusto”. Bom, desde o início sabia o que tinha que fazer, a sua nota não vai garantir...

PAD 1: Eu já falei para eles e vou falar de novo: vocês duas são *muito, mas muuuuito* boazinhas com relação a eles. [PAD 2: Ah é!] Eu vou falar para eles: eu quero ver vocês ano que vem falar pro professor, qualquer um que seja e falar isso para eles. A PR e a PED, nossa, elas negociam muito com vocês, elas são muitos legais e vocês deitam em cima, porque vai pegar um professor e “ah, isso é injusto” PAD 2: por exemplo, tem muita gente que não apresentou na semana passada, né, a X falou que já reprovou. Não, não apresentou, perdeu...

P: É que é assim, se a pessoa vem falar comigo, como é o caso da J., que marcou o DETRAN naquele dia, realmente, eu não tenho como desmarcar, né, o caso da P que eu achei assim, a coitada tava num momento depressivo, tá, a outra a Letícia, também, mas elas quiseram vir apresentar no outro dia e isso é diferente: “se for no dia tal, você vem?” Ela veio e apresentou. 8.00 horas da manhã a Paula estava lá. Dez para oito estava lá, né....

PAD 2: teve gente que nem apresentou.... PR: Teve gente que falou assim: “ah eu não vou precisar apresentar porque com essa nota aqui...”

P: Que é o caso da S....tá...

PAD 2: Beleza, aí escolha é sua...

P: Tá teu score vai lá embaixo...

PAD 1: Olha, vocês duas são dois anjos de Deus, vocês *escutaam*...tem professor, vixi!

PR:Você sabe que eu vejo isso mais como defeito do que como qualidade [risos]

P:É que eu acho assim: “vamos negociar?” “vamos!”...eu sentei com o Z. e fui conversar. Eu sentei com o Z e fui conversar com ele. Eu dei todas as opções pro Z. Não quis, agora, chega, sabe? Eu fico pensando na questão do website que foi muito mais trabalhoso e usaram as quinze aulas e conseguiram dar conta.

PR:não, e ficaram mais animados porque era uma coisa muito interessante...

P:E saiu coisa MUUITO interessante do website...

PAD 2:eu acho que tem muita gente que não tá muito envolvida com o projeto de iniciação científica
P:Mas ela escolheu ou foi escolhida, que é o caso do M.? Não é, e, faz porque que quer.

PR:eu achei que era obrigatório...

P:É obrigatório... Ainda é...mas a apresentação no PIBIC não é...então o quê que tá acontecendo: algumas estão com problemas com seus orientadores, o que eu percebi. É assim: orientador não tá nem aí, orientador mudou meu projeto, orientador sumiu, ...

PAD 2:isso acontece todo ano!

PAD 1:E dizem que não tem conclusão, ainda, nós estamos acabando o semestre!

PR:Helllooo? Welcome to the Club! Você ser abandonado por orientadora é a coisa mais...

P: E daí eu falei assim, é, isso acaba refletindo, porque assim... Eu também não sabia que tinha tudo isso, eu não sabia que tinha trabalho em trio, eu não sabia que tinha trabalho em dupla, eu não sabia que não tinha gente que não tinha...

PR:Isso foi esse ano, porque ano passado não teve...

P:então, teve gente que não tinha nada e inventou....mas fez!

V:eles já não estavam mais envolvidos com o projeto,né, aí...então...

PR:mas eu acredito que também tem orientador que tá generalizando também para não ter muito alunos....eu acho...para ter menos trabalho...

PAD 1:Gente, eu juro para vocês que no começo do semestre eu conversei com a B.porque todo dia a gente vem, tenta, porque lógico gravidez não é doença, tem dias que a gente fica mais cansada...E eu falei que não tem desculpa ...

P:É, mas assim, ela fez quinze aulas e sem fazer nada na sala que nem o outro

PAD 1:E eu falei para ela no comecinho: “eu sei o que, assim, graças a Deus, nunca fiquei grávida, eu sei como é que é, você fica mais cansada, quer marcar comigo? A gente marca toda semana, um dia a gente senta, faz, eu te ajudo, para não ter problema. E ela: “ah não precisa, não sei o quê”... eu falei assim, junto com ela...

PR:Ela não vai passar, tirou cinco

P:É agora tem surpresas muito boas ,ali do que foi apresentado ali no PIBIC, eu fiquei bem feliz com os alunos que foram: S. e W. foram,.. o G. teve trabalho aceito dele num congresso na Irlanda com o orientador mas não teve verba para ele ir [PR:Olha!] e ele ficou muito chateado, porque, imagina, um aluno que não é da graduação e teve um trabalho aceito em um congresso internacional com orientador: é fantástico! Aí o orientador dele foi atrás de verba, e não tinha, o orientador dele acabou não indo também mas eles publicaram nos anais mesmo assim [PR:olha aí!...]...aí eu fico fazendo as contas e acho que as bolsas ...[interrupções] O G. moreninho, é [PR:Sei, sei...] e aí...é... e o projeto dele é bacana de Ecobloco.. e aí ele falou: “aí, professora, eu tô chateado porque assim, eu queria tirar

o passaporte, queria ir...” Mas eu falei: “Fulano, junta o seu dinheiro porque quando você entrar na graduação você pode ver se tem um auxílio, só não desiste, agora você pensa comigo, G., você sabe quantas pessoas estão desperdiçando a bolsa? Faz as contas! Dava para comprar a passagem! [risos]

PR:eu ia falar isso agora....

P:Eu falei: “Fulano, isso é muito triste” e ele: “Ai, professora, olha essa gente que não dá valor, que joga essa bolsa fora, olha, não, eu acho que essas bolsas deveriam ir para um fundo de auxílio do...do Centro acadêmico, devia fazer isso”. Eu falei: “Eu também aaacho”

PR:Todo semestre tem...tem aqueles que aproveitam , os desonestos, aqueles que sofrem, ...

P:Então, PR, eu fico preocupada com esta questão porque, assim, é um dinheiro muito grande sendo investido no ProFIS , né, ...

PR:A minha grande preocupação é...

P:[interrupção: PAD 2 está de saída] Ai, brigadão PAD 2 [risos] brigadão ...então, cê vem quinta, né PAD 2?

PAD 2:Eu venho quinta...

P:Isso, mas fique até o final...[risos]...tchau...ai verdade...

PR:Mas, o quê que era? Ah, minha GRANDE preocupação é que o programa acabe sendo penalizado pelos resultados dentro da graduação [P:eu também acho] porque não adianta ver o ProFIS como ProFIS: acabou, chega. No final do ano, acabou. Não, dois anos...

P:Então, o NEPPE tem visto, tá fazendo isso, o Núcleo de Políticas Públicas da Faculdade de Educação está estudando o ProFIS por 10 anos e eles vão fazer o acompanhamento: quem terminou a graduação, quem vai fazer mestrado e doutorado..

PR:E, evidentemente, ou vai dar força para o programa ou vai desandar....

P:PR, é muito dinheiro, porque é, assim, o dinheiro do ProFIS ele é muito maior do que o dinheiro que é investido em pós graduação e pesquisa. Eu acho que é assim, ó, aquilo que eu tava falando com a R. Ela falou assim: “Professora, se você for ver, muita gente desperdiça a bolsa. Eu falei: “Pois é..agora se alguns setores daqui que tem resistência ao ProFIS, se eles começarem a colocar isso, gente, olha, vão cair de pau literalmente nesse dinheiro [L:Ah, com certeza!]. Então por quê que tem dinheiro que não está sendo investido em pesquisa e está sendo investido no ProFIS? Eu acho que alguns setores vão começar a reivindicar isso porque a Dilma cortou 75% do dinheiro da pesquisa, por quê tem gente que não consegue....eu não consegui nenhum auxílio para congresso este ano (2015), eu banquei do meu bolso e tem gente gastando essa bolsa em um semestre. Então, assim, alguns setores vão começar a reivindicar isso daqui a pouco...porque o...a trajetória dessa turma não foi fechada ainda, vai ser só no começo do ano, mas as trajetórias são assim: começou pequeno, ali, com 50 alunos que ingressaram em 2011 e essa curva tem que subir e, eu acho, que se eles estão aqui é porque a (turma) 2011, 2012, 2013 abriram esse caminho para eles, e eles estão falando assim: “ ah, não vai me afetar!”, mas afeta a turma seguinte, ou pode vir a ter um corte, né, eles podem repensar, ou alguns setores, eles vão começar a reivindicar esse dinheiro, né...

PR:Justamente, uma das grandes preocupações é com relação aos cursos, não tô focando só na Medicina, mas de uma forma geral, é justamente isso, né, ao invés de, eu acho, que precisaria modificar a partir da *seleção*...

P:então, PR, o que eu entendi é que eles chamam 120, só que até a pessoa ser chamada, às vezes, ela passou no vestibular em particular, aí ela foi fazer PROUNI, ou se ela mudou de cidade, não sei, aí eles ficam fazendo a terceira, quarta, quinta, sexta chamada para ter 120. Eu entendi que tem que ter 120 para começar por isso que tem aluno chegando em março por causa da seleção, só que aí, nessas quintas chamadas, sextas chamadas, acaba vindo gente que não nota boa no ENEM mas tem padrão

de vida alto, às vezes tem isso, por isso acaba sendo tão heterogêneo, ou tem nota boa no ENEM e tem renda familiar muito alta, o que eu acho bem discrepante assim com o perfil....

PR:é que comece também a usar isso daí, vamos supor, “eu vou colocar meu filho num, num, como é que fala, no ensino...? [N/P:na escola pública] na escola pública para que ele possa participar participar. Vocês acham que não vai ter isso?

P:Mas isso tem já...

PAD 1:Isso tem!

PR:Já tem?

P:eles falam que tem gente que faz escola particular e então muda para poder fazer ProFIS...

PAD 1:Ah, eu contei do ProFIS para minha mãe e minha mãe falou isso para mim: “Nossa, se fosse do seu tempo, eu tinha tirado vocês da escola particular e botado em escola pública!” [risos]

P:É, então assim, esse relatório que a coordenação do ProFIS me mandou mostra assim, essas trajetórias, e eu acho que tem que começar a subir essa curva de ingressantes que permanecem na graduação porque eles não fizeram o levantamento daqueles que fizeram o remanejamento, daqueles que trancam, porque os primeiros ainda estão se formando ali, então não tem ainda uma turma de formandos desses cursos ainda...É uma coisa alarmante assim, o que a gente vê nesse relatório...Assim, atende sim, a inclusão social, a gente muitos alunos afrodescentes, não tem alunos indígenas aqui, eh, [mas acho que alguém rasgou aí, PR.] [apontando para a cortina] e eu acho que a gente não tem alunos com necessidades especiais, por exemplo, ...

PR:ah tá....É, só que, para isso, tem que ter uma *outra* estrutura ..

P:É, a C. disse que na época dela tinha aluno cego, parece, tinha alunos assim...

PR:Então, como é que a gente lida com isso? Para o professor....não tô dizendo que não, eu não ache que seja justo...[P:Não que não tenha que ter mas a gente se vê num....]...temos que ter uma estrutura, né?

PAD 1:E aluno surdo?

PR:eu não tenho libras...

PAD 1:no ABC tem um laboratório de acessibilidade que ficou mais de um ano e a gente imprimia, tinha só duas alunas de pós-graduação, elas tinham livro, acho que tinha que escanear o livro inteirinho e imprimia depois,então, tem uns caminhos só que precisava mudar lá na raiz mesmo...

P:é, no edital, né...

PR:porque que nem, eu trabalhei no Estado e eu só fiquei sabendo que tinham dois alunos surdos na minha sala de aula porque os alunos: “Ah, professora, ele é surdo e não responde chamada” [P:e ninguém te avisou!] Não, diretor, coordenador, né, e eu tinha um professor que brincava muito e dizia que eu era tão eficiente, né, uma professora tão fantástica que até os surdinhos estavam falando inglês fluentemente [risos] Eu era, nossa, senhora, eu era uma professora e tanto! E realmente...quer dizer, o quê que adianta você colocar um aluno surdo se você não dá estrutura também suficiente ...

P:É uma inclusão social mas que não é...O máximo que eu vejo aqui é o P., aquele que é pequenininho, que tem uma questão de visão, ali,acho que ele é um dos únicos, assim, ...que falou isso..

PR:E o G. também....

P:O G. também, ele não quer que fale G....ele quer ser G., ele não gosta (do nome completo)

PR:É, eu não... Eu só chamo ele de G....e ele já foi meu aluno e é da outra turma...

P:E é uma coisa do albinismo dele, eu acho que a questão da visão...

PR:É a dificuldade de ler e tudo mais ...

P:O A. que tinha essa questão do medicamento....[PR: Eh...]

PAD 1:É o A., mas o A. é um amor!

P:É um bem alto, magro, é da turma A ou B, eu acho,....eh,....ele faz direitinho

PR:inclusive ele já trouxe o atestado [P:eu tô também, L] eu tô relevando porque ele é super ...[P:comprometido] comprometido, a gente vê que , se ele não vem, é porque ele tem realmente problemas... [P:ele toma medicamentos fortes] mas ele é *uma graça* de pessoa!

P:Por causa da epilepsia, né?

PR:acho que é esquizofrenia...Esquizofrenia...

P:ah, esquizofrenia! Mas assim, eu acho que ele não desiste, sabe? Porque ele poderia ter largado...

PR:Não, nossa,é isso que eu admiro nele, eu acho muito legal o esforço....por isso que eu digo, né...são pessoas que você sente que estão ali fazendo o esforço, outros me *dão desgosto* de ver ali...como a F;...

P:É uma alta magra, que vive com o, aquele, o..o...., o V., um gordinho, sabe?

PR:Ela é um descaso....E tem outra, como é que o nome....aquela que me incomoda muito, aquela que anda com a...M., com a T. ...

P:A outra T.? As duas T.?

PR:A C.?

P:A R.C?

PR:É!

P: é que tem outra T.grande, aquela ali da ponta, aquela que bota os pés na mesa? É R. também...

PR:Ela tem um jeito de meio, sempre, né (gesticula “na defensiva) então essas coisas realmente me incomodam muito ...

P:Agora assim, a S. vem de longe, gente....

PAD 1:ela acorda às 4.30, acho que ela falou para mim....[P:E!]

P:Isso, é...é assim

PR:ela é meio assim, tipo R., né..[P:É!][risos]

P:Mas sabe que eu achei ótimo...

PR:Mas ela é uma pessoa *super esforçada*...

P:O R. é super esforçado, assim, ...mas ele vai terminar...

PAD 1:Mas ele é bem mais velho, né? Ele me falou que tem 21, 22...

PR:Mas é assim, não, não é uma pessoa que em qualquer momento demonstre desrespeito, pelo contrário,[P:Nãoo...] [risos] a gente até releva muita coisa porque eu acho ele super esforçado...E tem uma *ingenuidade*...

P:mas são coisas *legítimas* porque ele pergunta coisas que ninguém tem coragem de perguntar e a dúvida é dos outros. Quando o R. perguntou para PR: “Ô PR, é quantos modais tem em língua inglesa?”, aí todo mundo ficou assim, porque as pessoas queriam perguntar e aí, todo mundo: “Ai, ainda bem que o R. perguntou!” mas ninguém fala isso para ele...entendeu? Mas quando ele pergunta....Uma vez ele falou assim para você...

PR:“Só eu que tô certo” ...quando a classe inteira riu, na hora de fazer a avaliação, tinha aquela coisa de assiduidade, [P:Ah....]então, tinha ruim, não sei o quê, e perguntaram o quê que era...não, não era assiduidade que tava escrito..

PAD 1:Na avaliação tinha assiduidade que tava escrito....[risos]...e eu não sabia o que era [risos]

PR:E era assim, se professor falta...então, ele falou : “então tem que colocar 1 porque a professora não falta...”

P:Ah é!

PR:E não..

P:Tinha que colocar o 5...

PR:“ E não, mas não sei o quê...” Mas assim, “sou eu que tô certo e o resto que tá errado”...

P:E teve uma vez que assim falou: “PR, eu não entendi nada do que você falou”. [risos] Aí, as meninas ali de trás: “Ai, não é só ele”, aí se ele não tivesse falado isso, você não ia reexplicar, então eu acho que ele dá uma dinâmica pra sala e quando ele falta, as pessoas, eh, falam: “Ah, cadê o R.?”...

PAD 1:[risos] “Cadê o R.?”..ah, é verdade!

P:Entendeu? Acho que ele tem uma dinâmica bacana ali na turma ...eu gosto do posicionamento dele, que ele faz umas perguntas assim, de inocência que eu acho que as pessoas não param para pensar....né, ele desnaturaliza as coisas...

PR:Eu peguei ele na 92, né [P:ahã] e na 92, gente do céu, eu tinha assim, a *hard time* porque eu começava a explicar e ele antecipava, ele falava coisa que não era, e eu tinha que : “pera um poquinho, não não é isso....” e ele [risos] verbalizava tudo, o que vinha na cabeça ele ia verbalizando, ele queria participar...agora esse semestre eu acho que ele mudou bastante né?

PAD 1:ele mudou muito...

P:Acho que o pessoal pegou no pé dele...

PR:ele deu muito trabalho nesse sentido, mas nunca, em nenhum momento eu cheguei, critiquei, e não...é uma *ingenuidade*....

P:é *legítimo*...

PR:é legítimo, exatamente...claro que ele não tem qualquer intuito de atrapalhar, pelo contrário, ele quer participar ...

PAD 1:nossa, ele fala cada coisa, nossa Senhora, é muito engraçado...

P:Ah, ele desconstruía, e ele inventava palavras, aí chegou uma hora que eu falava: “Ah, já tá bom, R., deixa assim,...” [risos] “ você não vai pro PIBIC, seu orientador não vai te cobrar, então eu deixo você fazer do jeito que você quer , então, faz essa translíngua, faz essa invenção, faz ‘my scientific initiation’, faz ,” [risos]

PAD 1:PAD 1, aí teve um dia que ele chegou doente na sala e falou que precisava sair mais cedo e o pessoal achou estranho. *Eu* achei estranho e perguntei: “ O quê que aconteceu?” Ele tava doente...
PR:Ele tava quieto demais...

P:Foi uma semana que ele pediu para sair mais cedo e eu falei: “Eles vão sentir sua falta..” e ele: “eu também!” [risos]

PAD 1:Então, eu nunca tinha visto ele doente....

P:então, gente, já deu pano para manga aqui, já, consegui o que eu queria!

PAD 1:precisa de mais alguma coisa?

P:só na última etapa que eu vou fazer por escrito, que eu acho mais fácil, aí eu mando para vocês o ...o...;não sei, a C. queria fazer umas coisas, eu vou ver com ela...[risos]

Eu acho melhor vocês escreverem o que vocês viram no geral, fazer uma conclusão geral vocês sozinhas....

PR:Com um direcionamento?

P:É, eu faço uma pergunta e a partir dela..

PR:aí fica legal...

P:Eu vou ver, ou abro um blog, ou mando por word, como vocês acharem melhor, mas eu vou esperar um pouco e dou um prazo de um ou dois meses para vocês fazerem.
Brigada!

APÊNDICE 12 – NARRATIVA PAD 1

Comecei a ter contato com a língua inglesa na quinta série do ensino fundamental. A partir daí comecei a querer saber cada vez mais, sem me limitar a somente o que era dado em sala de aula. Traduzia músicas, assistia séries com legendas em inglês e lia livros também no idioma. Desde então, continuo aprendendo.

Com relação aos conflitos, tensões, dificuldades desse aprendizado, acho a língua inglesa é bem mais simples e objetiva que a língua portuguesa. Gêneros, conjugação de verbos, pronomes e formas de escrever que são muito diferentes da minha língua nativa. É preciso também tentar desconectar o português do inglês para entender esse idioma. Todos os dias é uma luta constante para memorizar o inglês e não somente traduzi-lo da língua nativa.

Sempre me forcei a falar exatamente como um nativo americano. Isso às vezes me deixava insegura não só nas aulas, mas também no momento de falar com estrangeiros, pois sempre achava que estava falando errado, ou que a pessoa pensava que eu estava achando que falava alguma coisa. Isso acontece até hoje.

Ao encontrar alguém mais fluente, me sinto incomodada e até mesmo menosprezada porque não consigo conversar com ela. Parece que bloqueio minha capacidade de falar inglês por medo. Confesso que no Profis demorei muito para me sentir confiante e ajudar, realmente, os alunos.

Quando penso em contribuições desse aprendizado em minha formação, acredito que o inglês foi fundamental para a conclusão dos ciclos educacionais da minha vida e no início de outros. Precisei dele na escola (ensino fundamental e médio), no vestibular, na graduação e na pós graduação. Ele se mostrou um idioma essencial para trabalhos, pesquisas e artigos científicos.

Como já tive muito contato com inglês na escola, por ter feito colégio particular, tive mais facilidade para ler os textos em inglês que a faculdade solicitava. A internet também oferece ferramentas bastante ricas que auxiliam na tradução da língua estrangeira. Então, para mim, lidar com o inglês nunca foi muito complicado.

Gosto bastante da língua inglesa, porém não sei se me enxergo como uma professora de inglês. Muitas vezes sei falar, mas não sei explicar a estrutura da frase. E os alunos perguntam bastante a razão da sequência de palavras nas frases em inglês, e isso me incomoda, pois não sei muito. Outro ponto que me desestimula muito é a falta de interesse de muitos alunos. Pelo menos no Profis, o índice de alunos que não gostavam de inglês e demonstravam má vontade para aprender era muito grande e acho isso muito chato.

Em relação ao Profis, Conheci o programa através das alunas de pós graduação do meu instituto que conheciam o programa e me explicaram como funcionava. Achei extremamente legal e fiquei com vontade de participar e contribuir para o programa de alguma forma. Consegui o contato da professora responsável pela disciplina de língua inglesa e assim comecei meu trabalho. O único ponto que me incomodou nesse contato com o programa e com os alunos era a falta de interesse e consideração que alguns tinham com a oportunidade, pois não levavam a sério as aulas, só continuavam pela bolsa, tiravam vaga de outros. Isso me deixava muito incomodada.

Enquanto monitora PAD, a aprendizagem de língua inglesa no Profis é bastante diferente de outras que já tive contato. Sempre vi aulas de inglês com livros didáticos pautados na cultura inglesa, focados na gramática e em materiais muitas vezes descontextualizados. As aulas de inglês que fiz na graduação eram dessa forma. Seguíamos um livro e poucas vezes a professora dava uma atividade diferente. Não foi ruim, mas hoje em dia, acho que precisamos buscar formar alunos, além de ensiná-los. O inglês ensinado no Profis está pautado na formação crítica do aluno, o que muitas escolas de idioma deixam de lado. A professora do programa passava um pouco de gramática, pronúncia, para que os alunos entendessem as estruturas da língua, mas não ficava trabalhando de forma exaustiva. Através de textos atuais, contextualizados, tinham discussões e depois atividades em inglês. Eu gostava bastante, afinal, relembra regras e também participava de atividades muito legais. Assim, no Profis, o inglês é trabalhado de uma maneira diferenciada as professoras trabalham o inglês dentro de assuntos atuais e relevantes para a comunidade universitária. Acho isso muito importante e diferenciado.

Depois que entrei no Profis, comecei a me cobrar mais com relação ao inglês, pois sei que os alunos acham que professores e monitores devem saber muito sobre o que ensinam. Se eles acharem que você não sabe, acaba sofrendo preconceito por parte dos alunos. Assim, sinto uma maior responsabilidade em entender a estrutura da língua para poder passar o aprendizado para outros. Agora o processo não fica somente comigo. Preciso disseminar da melhor maneira possível para ajudar na aprendizagem de outras pessoas. Faço isso através das monitorias, no meio das aulas (práticas e teóricas), onde os alunos perguntam sobre palavras de músicas, filmes, etc., e na rede social *Facebook* onde mantemos contato.

Quando penso em conflitos, tensões e dificuldades na língua inglesa que percebo em mim mesma, dentro e fora das aulas de língua inglesa, considero como o maior conflito pensar que preciso saber todo o vocabulário. E quando um aluno me pergunta e não sei a resposta, sinto que falhei. Antes eu aprendia somente para mim. Mas agora, precisei ficar mais atenta, não somente em vocabulário, mas em estruturas, pois agora eu seria uma pessoa que os alunos buscariam para tirar dúvidas. Acho que essa cobrança me deixa bastante insegura e tensa, pois sinto que preciso aprender tudo e saber tudo.

Para melhorar esses sentimentos, fui me abrindo com os alunos e entendendo que ninguém domina cem por cento um idioma. Entender minhas limitações (na língua como um todo, pronúncia, gramática) também ajudou muito. Aprendi a antecipar em alguns momentos, a matéria e sanar minhas dúvidas antes das aulas. Mas esses conflitos e tensões nunca desapareceram.

Além dos conflitos lingüísticos, mais uma vez percebi que lidar com alunos adolescentes não é fácil. Eles podem ser excelentes ou prejudicarem uma turma toda. Isso não foi muito intenso no Profis, mas sempre existe um ou outro que age de forma infantil e acabam depreciando a turma. Isso aconteceu algumas vezes no Profis, mas a experiência foi muito boa, tanto é que estou repetindo mais uma vez.

APÊNDICE 13 – NARRATIVA PR

Comecei meu aprendizado de Língua Inglesa na União Cultural Brasil Estados Unidos aos 15 anos. Minha mãe havia estudado na mesma escola e me incentivou a iniciar os estudos nessa língua. Eu tinha bastante interesse em aprender inglês, principalmente devido às músicas que escutava e interpretava. O primeiro estágio foi pago com bastante dificuldade pelos meus pais e nos outros cinco consegui uma bolsa de estudos por sempre passar em primeiro lugar. Foi dessa forma que concluí o curso Básico. Desde o início estabeleci uma relação muito forte com essa língua a qual sempre me fascinou.

Entreí na PUC-SP no curso de Língua e Literatura Inglesa e permaneci por dois anos. Aprendi muito nesse curso, tendo um contato intenso com a língua. Para pagar a faculdade comecei a trabalhar em uma escola de inglês como secretária e após uns meses comecei a dar algumas aulas. Por motivos financeiros tive que trancar a matrícula e transferir para outra faculdade pois meu curso não tinha no período noturno. Comecei a trabalhar em uma multinacional como secretária bilíngue e continuei nessa profissão por mais de 20 anos. Não consigo estabelecer uma relação entre o meu papel de aprendiz com o meu papel de docente. Há um tempo muito longo entre os dois.

Dei continuidade aos meus estudos na União Cultural e depois na Cultura Inglesa, onde obtive os certificados de Cambridge (FCE e CPE).

Decidi voltar à vida acadêmica fazendo o mestrado no IEL-UNICAMP. Comecei a dar aulas particulares, em escola de idiomas. Passei em concurso para professores de inglês no Estado de São Paulo, onde dei aulas para ensino fundamental e médio por dois anos. Dei aulas na Faculdade Anhanguera (seis anos) e na PUC-Campinas (três anos e meio) no curso de Letras. Assumi o cargo de professora de inglês no CEL-UNICAMP em 2013.

Mesmo antes da minha admissão na Unicamp, já conhecia o PROFIS através de meu contato com a Cláudia Hilsdorf Rocha que era na época docente desse programa.

Desde o início dei aulas para quatro turmas do PROFIS todos os semestres. Essa é uma escolha minha quando da atribuição de aulas dentro da área de inglês.

Minha experiência junto ao PROFIS têm sido bastante enriquecedora e gratificante, no entanto ela não tem sido isenta de conflitos com relação aos caminhos teóricos a serem seguidos. Se por um lado existe um diferencial com relação aos outros cursos de idiomas no sentido de ser um ensino mais crítico e com objetivos formativos, por outro sinto a falta de uma aprendizagem mais estrutural e uso da língua. Não tenho me sentido confortável com os resultados apesar de sempre estar buscando alternativas para melhorar minha prática docente. Alguns fatores que eventualmente não contribuem para um ensino mais efetivo são a diversidade muito grande de alunos, não só no que diz respeito ao nível de conhecimento

da língua inglesa, mas também nos níveis culturais e de interesse. Temos também um número grande de alunos na sala de aula com um tempo reduzido de aulas.

Sinto por parte de alguns alunos um grande interesse pelos assuntos tratados e pela matéria, ao passo que outros se alienam totalmente, por falta, principalmente, de conhecimentos básicos em inglês. Fica aí a dúvida: até que ponto esse interesse ou alienação são frutos de minha prática docente? Que diferença eu, enquanto docente, estou fazendo para esses alunos? Até que ponto tenho participação no processo de aprendizagem? Quais são os caminhos para tornar a minha prática mais significativa?

Alguns de meus conflitos estão no fato de que quando estou trabalhando com textos, vídeos pensando em uma perspectiva mais crítica, sinto que os alunos não têm conhecimento suficiente para entender ou tratar dos assuntos na língua inglesa e acabam fazendo em português. Quando estou tratando da língua, apesar de minhas tentativas de contextualização, parece-me uma coisa solta.

Minha prática tem sido basicamente intuitiva. Sinto falta de um embasamento teórico que dê conta de explicar o que faço, como faço e porque faço e que possa me indicar caminhos que me levem a uma prática docente mais eficiente ou pelo menos mais consciente. Parece-me uma busca meio cega, uma vez que não tenho tido condições de me engajar em pesquisa ou voltar aos estudos através de um doutorado. Sinto falta também de diálogos e troca de ideias com outros profissionais. Essa situação tem me deixado bastante angustiada.

Por outro lado, de uma coisa, tenho certeza: estabeleci sempre um clima de amizade e demonstrei sempre um interesse não só pela aprendizagem da língua inglesa, mas principalmente pelo crescimento pessoal e amadurecimento dos alunos, fato perceptível principalmente no último semestre. Nesse ponto acho que tive uma relativa participação o que tem sido bastante gratificante.

Acredito muito na validade do programa como um todo e sinto-me privilegiada pela oportunidade de participar desse processo. Trabalhar com alunos do PROFIS têm sido meu grande desafio, minha maior fonte de dúvidas, minha maior inspiração.

APÊNDICE 14 – ENTREVISTA PR

P: Vamos lá, fala um pouquinho da sua formação:

PR: A minha formação eu tenho graduação e mestrado.

P: Esse seu mestrado é na área de

PR: linguística aplicada. Eu fiz com a M.S. na área de avaliação. E em quais contextos eu já lecionei? Eu lecionei no ensino regular público, no ensino regular particular, centro de línguas, aulas particulares, e ensino superior.

P: só faltou escola bilíngue! Nossa, que experiência!

PR: Não é assim, tanto tempo, né? Eu era secretária e depois que eu fiz, refiz a graduação, é que eu decidi que queria seguir a carreira acadêmica, que eu queria ser professora, então, desde o que, desde 2001, 2002 que eu, 2000, acho que é mais preciso...14, 15 ano, é mais ou menos isso

P: E no ProFIS?

PR: No ProFIS eu estou desde que eu entrei na UNICAMP, já tem agora em maio do ano que vem, quer dizer, 2 anos e meio, praticamente, 3 anos que eu entrei (2015).

P: Você entrou no concurso para dar aula no ProFIS?

PR: Não, eu passei num concurso, o ProFIS já existia e, quando eu ingressei, eu já tinha, principalmente pelo relacionamento com a C., ela já tava super envolvida com o ProFIS, eu já conhecia, né? Porque eu dava aula na extensão do CEL antes de ingressar, na época que tava dando aula na PUC. Então eu dava aula na extensão e já era amiga da C. há muitos anos. Então a própria experiência dela de criar o ProFIS já foi me interessando. Sempre achei um projeto super válido. Então, foi a partir daí. Quando eu entrei, eu fui chamada justamente quando a C. estava saindo e eu entrei para substituir as aulas dela, que incluía o ProFIS. A maioria era do ProFIS que ela tava dando aula. Então, peguei essas turmas por dois meses e meio, foi mais ou menos isso, no meio do semestre, e aí, a partir daí, eu sempre peguei quatro turmas de ProFIS. Todo ano eu tô sempre...

P: E, essa é a pergunta: qual a sua motivação para lecionar no ProFIS? O que te fez entrar no ProFIS?

PR: eu sempre achei que é um projeto super interessante, super válido, de inclusão, eu achei que minha experiência, eu também dei aula para alunos da Anhanguera,

P: Da universidade, da faculdade?

PR: Da faculdade Anhanguera, que, mais ou menos, tem um perfil parecido: são pessoas de nível, de um poder aquisitivo mais baixo, com limitações, e eu sempre, assim, foi uma coisa de querer proporcionar alguma vantagem, de alguma coisa boa para eles, né, no sentido de não só de inglês, mas assim, em termo de auto-estima, eu acho isso super importante, né? Porque eu acredito que vários tenham problema de auto-estima, sempre que comparando:

“ah, eu porque eu não pude fazer um ensino particular, eu tive que fazer no ensino público, é?” e eu venho, óbvio, de outra geração de ensino público que era o melhor, eu fiz tipo vestibular para entrar no ensino fundamental II, que na época era o ginásio, fiz para entrar no ensino médio, e era muito concorrido, era um vestibular mesmo na época, então, quer dizer, eu vim de uma geração que a escola pública era a melhor e, infelizmente, a coisa inverteu de tal forma que a gente vê uma.... não que a escola particular esteja, aí, uma maravilha e só o ensino público que tá ruim. O ensino público tem, sim, outros problemas diferentes que não são os mesmos da particular mas eu não acho que esteja assim tão ruim. E, especificamente, na área de inglês, eu acho que o ensino público, sim, está muito ruim. São pouquíssimas pessoas capacitadas para dar aula, então, pegam coisas traduzidas e dão, quer dizer, o ensino público a gente sabe que realmente tá muito complicado, principalmente nessa área.

P: E o que você enxerga no ProFIS que você não enxerga no curso de Letras da PUC, por exemplo?

PR: Eu acho que é o lugar da língua inglesa dentro do currículo do ProFIS. Eu acho que é o principal porque, justamente esse foi um choque quando eu saí da PUC. Porque lá eles estavam sendo formados para serem, para atuarem com a língua inglesa. A maioria fazia tanto bacharelado quando a licenciatura plena e eles tinham que ter, eu acho que havia um comprometimento maior com relação à língua inglesa. Claro que eram turmas bem menores, na PUC eles dividiam...

P: Por nível?

PR: Não por nível, na PUC eles dividiam a turma, então a gente sempre ficava com turmas pequenas para língua inglesa. A gente tinha uma carga horária boa, eram três vezes por semana, duas aulas e eu acho que isso daí funcionava bem legal. Agora, aqui, a gente percebe que o inglês é SEMPRE tido como uma coisa à parte, segundo plano, a preocupação sempre é com outras disciplinas. Eu vejo uma preocupação sempre na véspera da prova, então é: “ai, meu Deus, e agora?” Então eu acho que isso, o lugar da língua inglesa, como em vários contextos, a gente sabe que ...apesar...é um paradoxo porque se você ver a importância da língua inglesa hoje em dia e a importância que ela ocupa nos currículos não só do ProFIS mas em outros tantos currículos. Então é paradoxo que a gente não consegue... para mim, é complicado.

P: E quando você entrou no ProFIS, PR, o que você sentiu assim, no início?

PR: Bom, uma coisa que eu sempre sinto é uma vontade de pesquisar mais, de saber mais, de encontrar outras maneiras de realmente conseguir um resultado melhor, né, porque eu acho meio frustrante, vamos supor, que eu na 94, eu ver que tem alunos que passaram dois anos estudando e realmente não tem algumas coisas mínimas que sejam de leitura, que sejam de tradução e isso é um pouco frustrante, mas a gente trabalha com um número muito grande de alunos nas teóricas e nas práticas tb porque acaba dividindo do mesmo jeito, né? Então eu acho que esse número de alunos muito grande de alunos em uma classe, para língua, é muito complicado, então você acaba perdendo, assim mais a..., porque eu acho que cada aluno está em um determinado nível, tem alguma necessidade diferente dos outros e você, é difícil você sentir no final do semestre: “não, eu consegui fazer um trabalho onde, pelo menos a maioria se beneficiou com alguma coisa”

P: E o que você precisou desconstruir em termos do que é ensinar e aprender inglês? VOCÊ acha assim que hoje você entende mais que a gente não precisa falar tanto em inglês, que pode falar em português? Você teve alguma desconstrução, assim?

PR: Olha, eu, assim, na maioria das aulas, até então, com exceção das aulas da Anhanguera, eu procurava falar mais em inglês e eu senti que eu precisei falar menos, só que isso não me deixou menos tranquila. Então eu fico constantemente pensando o que poderia ser feito para que a gente pudesse dar um input maior de língua inglesa, justamente quando a gente está pensando em um ensino crítico: “como é que eu faço isso através da língua inglesa?” Então pessoalmente, eu acho que eu tenho conseguido um pouco mais através de textos, de vídeos, de discussões mas não na produção. Na produção eu não senti nenhuma diferença que fosse significativa, assim “realmente eu tô conseguindo bons resultados”

P: E quando a gente pensa ali no ensino de língua inglesa? Como é que você percebe os desafios desse ensino no currículo do ProFIS? Você falou que a língua inglesa está do primeiro até o último (Semestre) mas como é que você percebe o currículo? Você percebe a interdisciplinariedade, você acha que é um currículo de formação integral, é aquela essência?

PR: Eu acho que sempre, que essa concepção formativa do aluno, ela está presente em todos os semestres, pelo menos a gente tenta, eu só acho que ela não está tão em língua inglesa como eu acho...que seria legal

P: por quê?

PR: pela própria limitação de conhecimento e, às vezes, um pouco que me preocupa que tá mudando um pouco agora é que tem muita gente que entra com um nível, não digo zero, porque ninguém entra no nível zero, mas MUITO LIMITADO, MUITO LIMITADO...

P: Você acha que é porque na escola pública não teve ou é porque não quer?

PR: é, eu acho que tem de tudo. Acho que, primeiro, que eles não tiveram. E, tem alguns alunos que vão atrás, tem alunos que tem um nível ótimo de inglês mas porque foram atrás mas não porque dependeram da escola pública e eu, assim, eu tenho um discurso muito constante no sentido deles irem atrás porque eu acho que, hoje em dia, não existe uma desculpa com relação à língua inglesa, poderia ter com outras línguas. Hoje em dia: filmes, vídeos, livros, músicas, aplicativos, n. aplicativos, vídeos, tutoriais, gente, você encontra absolutamente tudo, então eu acho que não existe mais desculpa, quem dá desculpa é porque é acomodado ou tem outros interesses, quer dizer, você não pode também enfiar. A gente sempre alerta para a importância da língua inglesa hoje em dia, seja para mercado de trabalho, seja para conhecimentos, seja para fatores pessoais. Quer dizer, hoje em dia a gente não pode negar a importância do inglês. É, impossível, então, agora dentro do currículo assim, eu não sei o que a gente mais poderia fazer porque é cultural, eu acho, eles veem de um lugar, e eles assumem aquela postura:” ai, eu não sei nada, então...” Então, eu gostaria de ter alguma forma, de realmente, puxar esse aluno e conscientizá-lo da importância de realmente aprender uma língua e se esforçar, porque só na sala de aula a gente tem um tempo muito limitado e não é o suficiente para a gente aprender nada. E eu tenho assim, uma sensação de um comodismo por parte deles, eles esperam assim que você traga tudo para eles, e eles não estão habituados a ir atrás, a pensar, então, assim, tudo o que eu fico

pensando na minha prática é o que eu poderia fazer para despertar, além do discurso porque o discurso ele está sempre presente,

P: Você sempre fala....risos

PR: eu sempre falo, agora, nem por isso eu tô conseguindo, assim, às vezes é uma postura assim muito, quem sabe que tô conseguindo mais do que eu penso que tô, mas assim, eu não tô satisfeita com isso, eu sempre tento, gostaria de pesquisar mais, ver o que a gente poderia fazer para, justamente, pegar este aluno e fazer com que ele, despertar o interesse através de atividades, sei lá, o que que poderia ser feito para a gente conseguir, né? E eu sinto muito falta de base teórica, então faz, tempo que eu não....

P: sua?

PR: Minha!

P: Você acha que precisa estudar mais?

PR: Assim, com certeza, sempre tenho essa sensação...

P: E você acha que o ProFIS atinge os objetivos que é a ampliação de acesso, a inclusão social,

PR: com certeza, com certeza, tem seus problemas e defeito, tudo, mas eu acho que é um meio de você conseguir trazer esse pessoal e integrá-los.

P: e o que você ganhou com o ProFIS na sua vida?

PR: Ah, uma sensação muito gostosa, apesar das minhas inseguranças, apesar de tudo, é uma sensação de estar participando de um processo muito legal, fazendo parte de um processo até porque eu vejo a postura de outros professores : “ ai ProFIS, Deus me livre, ProFIS, ProFIS”, como se fosse sabe, fim de carreira, fim de mundo?

P: ou início da carreira e depois larga...

PR: depois largar e coisa assim, mas, vamos supor, na época que eu dei aula no ensino público, eu pedi exoneração depois de um ano e meio, eu realmente não....agora o ProFIS é diferente, ele está sempre me incentivando a ir para frente,

P: E o contrário, PR, o que o ProFIS ganha com você?

PR: Ai eu espero que eles ganhem alguma coisa (risos)...eu não sei, eu acho que eu sou uma pessoa assim, super disponível, *acho, acho* que sou, pelo menos eu tento ser, disponível, não só para inglês mas pela amizade, pelo carinho que a gente tem pelos alunos, né, então a gente vê que nem uma pequena confraternização que a gente fez, a gente sentiu, né? Tava bem gostoso, né, ... é foto, é não sei o que, então acho que isso é importante, né, e eu sempre achei que eu vejo muitos alunos com problemas, bloqueio de inglês porquê: ou tiveram professores péssimos ou não tiveram nada, ou seja, N motivos Agora, eu acho que a parte afetiva, ela é muito importante para você chegar no aluno, né, então, eu procuro sempre desenvolver....vamos supor, nas outras turmas, tem pessoas que até hoje, sabe, quando você sente uma amizade legal né...

P: E outros que...

PR: E outros sempre vão estar mais distantes, né, mas assim, no geral, eu sinto uma coisa assim, positiva, *pelo menos*, eu acho que eu consegui alguma coisa... Se eu não consegui de inglês, [risos] , pelo menos uma atitude mais positiva, eu acho que eu consegui, então né, às vezes pode ser, vamos supor, uma visão, como é, meio distorcida daquilo que é, eu acho que não, né, porque eu normalmente tenho uma visão relativamente objetiva das coisas, né, mas eu acho que, de alguma forma, eu colaborei para a formação deles. Talvez não tanto o inglês como eu gostaria...

P: Mas eu acho que as discussões despertam, né? Falar da *Single Story*, falar aquilo da *First Generation*, aquilo ali que acho...

PR: Eu achei que foi bem legal....

P: Aquilo ali dá uma pensada, até aquele vídeo do Achmed, é interessante também porque fala da questão do terrorismo, do estereótipo,...acho que que, né, acaba, a partir da língua inglesa, criando outros sentidos...

PR: E logo em seguida , aquele vídeo que eu coloquei da... da.. daquela....da mídia, né?

P: Isso....

PR: Que eu achei também...

P: falando do ...

PR: como impactou bastante eles, né?

P: Daquela outra família que era de muçulmanos....

PR: A da família de muçulmana, né?

PR: Foi legal, né? Então, acho que esses vídeos dão uma abordagem no assunto, né, bem, bem legal, né?

P: E pelo inglês eles começam a pensar em outras coisas que não só a gramática e o vocabulário...

PR: É, então, eu acho isso legal, só, de novo, gostaria que fosse mais usada a língua para eu ter a sensação de que realmente era uma aula de língua inglesa e ter, sentir o progresso do pessoal. Isso que eu não consegui sentir, né... *o que que* eles progrediram? O *que que* eles aprenderam com isso, né? Porque eu peguei todas as [LA 0]93 e as [LA 0]94...

P: Ah cê pegou só os números ímpares, só...

PR: não...

P: ah, tsc.,noventa... você pegou os dois últimos semestres!

PR: Só os dois últimos semestres..

P: Ah você nunca pegou a 91 nem a 92?

PR: Não, eu só peguei no, na primeira vez que eu entrei que eu peguei, hã, meio semestre de 91

P: e você já sabe ...

PR: 92 eu já peguei...

P: E ano que vem, você já tem definição?

PR: Já tenho as 93 e depois as 94, provavelmente, né, ...

P: ah, entendi...

PR: *Até porquê*, tem poucos professores dispostos a pegar e eu, como posso e quero...

P: E quem continua, então? O professor Z, a PAD2?

PR: Os outros professores do CEL e eu, no semestre que vem, que já tá preparado. Aí no quarto, no segundo semestre, aí a gente vai ver se eu puder ficar com as 4 da 94 também, eu gostaria, porque....

P: Olha PR, se você precisar de ajuda para rever o material, e....rever..., você me avisa, porque, assim, eu posso te ajudar a distância, entendeu?

L : ah, olha, eu vou querer....

P: se quiser que eu te ajude com prova, com revisão, você me avisa...

PR: ai, olha, *brigada* mesmo, eu vou aceitar porque, nossa, porque tua ajuda foi fantástica esse semestre, ...

P: eu não sei quem vai pegar PED no semestre que vem, assim, eu não sei se vai manter o projeto, mas se quiser eu dô uma ajudada de longe, assim, de Skype...

PR: É, eu vou, nós vamos, com certeza, nós vamos dar uma mudada, mas eu gostaria muito que cê foi super colaborativa, nossa, para mim, esse ano foi um paraíso...[risos]

P: [risos] e com a PAD 1 e o PAD 2 juntos, então, deu super certo!

PR: Nossa, foi muito legal...muito legal..

P: Ah, porque foram uns perrengues, antes, né, PR?

PR:É.. Nossa Senhora, o que eu passei..., ai gente....

P: E o PAD 2 falou assim que foi a primeira que esse projeto de de, de pôster aconteceu de verdade...

PR: É, aconteceu de verdade..

P: é e eu fiquei meio assim, né?

PR: não, porque o outro foi um absurdo...eu não sei se ele pegou a J...

P: ele fez o pôster mas nunca foi.... não sei se foi com o L ou com a J...

PR: se foi o com o L...ou com a J....tinha duas turmas, duas de 92 e duas de 94...mas olha...

P: Bom, então, enfim, PR, o que você precisar que eu te ajude com outras coisas, você me avisa, porque eu vou tá em Curitiba mas a gente se fala por Skype...

PR: Muito obrigada ..

P: Se os outros professores do CEL quiserem, a gente faz por Skype [risos]...

PR: Olha, eu vou aceitar mesmo... porque eu vou estar sozinha de novo na 93....e eu não sei quem vai ser o...nosso PED, parece que eles já viram um e foi justamente naquela semana que eu tava super...

P: entendi...

PR: confusa e não consegui vir na reunião, né...

P: Mas o que eu acho legal dessas reuniões , de conversar com eles, eu acho que essas coisas poderiam ser um pouco mais frequentes para saber como eles estão vendo a 92, que a gente não sabe, né?

PR: Então, eles me mandaram todo o material que eles usaram, então eu vou me reunir com eles, o G. tb acho que vai reunir , né, e a gente vai repensar a 93 e a 94, né... Que, aparentemente, eles estão tendo bons resultados...

P: É....

PR:Mesmo focando mais na gramática... *De repente*, ...

P: É...eu acho que...

PR: *De repente*, isso dá uma estrutura, para depois a gente poder, né, extrapolar um pouquinho mais...extrapolar não, mas sair um pouco daquela necessidade de, há, de problemas muito básicos, né, muito básicos que a gente vê pelas *produções* deles, a gente vê que eles tem problemas *muito, muito* básicos, necessidades *muito* básicas no inglês

P: Não sei, PR, tô à disposição, se precisarem pode ser via Skype, tô lá...[risos]

PR: Ai, agradeceria muito....[risos]

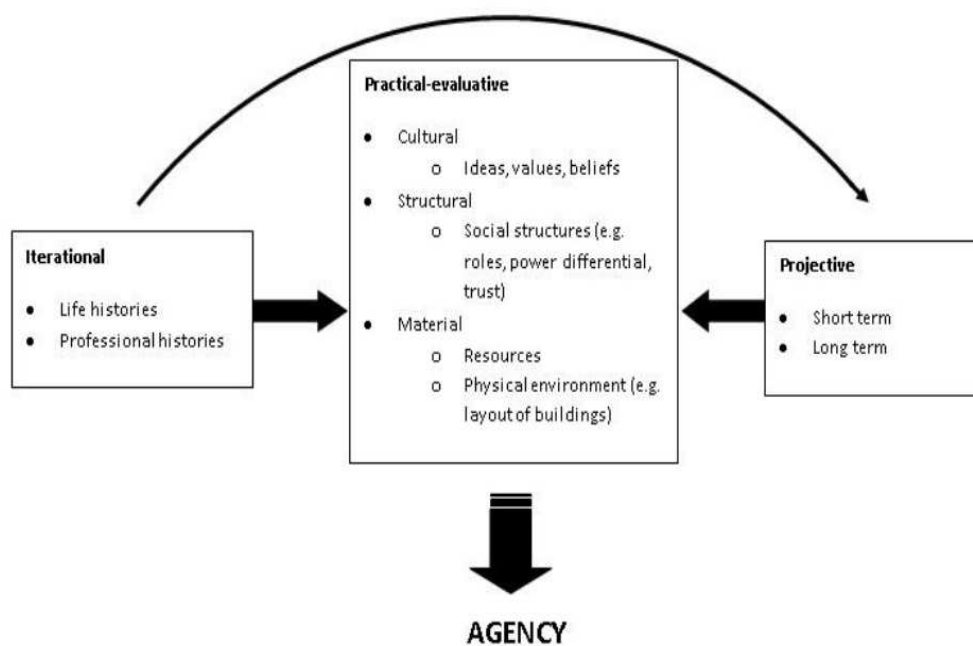
P: Ai PR, brigadão, viu....

PR: ai, realmente, este semestre, trabalhar com você, foi uma benção...

P: eu não ia conseguir fazer a tese sem você ...[risos]

ANEXOS

ANEXO 1 – FIGURA ORIGINAL PROPOSTA POR PRIESTLEY, BIESTA & ROBINSON (2013, p.6)



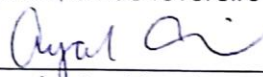
ANEXO 2 - CARTA DE ANUÊNCIA DO CEL

CIDADE UNIVERSITÁRIA "ZEFERINO VAZ"
CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUAS
Campinas, 4 de fevereiro de 2015

**CARTA DE ANUÊNCIA**

O Centro de Ensino de Línguas (CEL) desta universidade autoriza a realização da pesquisa intitulada "*(Des) Construções de práticas locais: conflitos da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS UNICAMP*", a ser realizada durante as aulas de inglês do ProFIS, pela pesquisadora Denise Hibarino, sob orientação da profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha (IEL/UNICAMP). Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedemos a anuência para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Campinas, 04 de fevereiro de 2015.



Ayako Akamine

PROFª. AYAKO AKAMINE
Diretora Associada
Centro de Ensino de Línguas
UNICAMP - 295159

ANEXO 3 – CARTA DE ANUÊNCIA DO REPRESENTANTE DE ÁREA

CIDADE UNIVERSITÁRIA ZEFERINO VAZ
CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUAS
Campinas, 20 de março de 2015

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Venho, por meio deste, na qualidade de Representante de Área de Inglês do Centro de Ensino de Língua (CEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), manifestar-me ciente e, portanto, favorável à realização da pesquisa intitulada "(Des)Construções de práticas locais: conflitos de agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS / Unicamp", a ser realizada durante as aulas de inglês do ProFIS, pela pesquisadora Denise Akemi Hibanino, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (IEL/Unicamp). Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa citada, concedo a anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Sem mais, subscrevo-me

Campinas, 20 de março de 2015

Guilherme Kawachi

Prof. Guilherme Jotto Kawachi
Representante da área de inglês do CEL/Unicamp (2015)
Matricula - 300889
Contato: guilhermekawachi@gmail.com

ANEXO 4 – EMENTA DA DISCIPLINA LA 094



Universidade Estadual de Campinas
Centro de Ensino de Línguas



ProFIS

- Disciplina: Língua Inglesa IV
- Código: LA094
- Turma: D
- Aulas teóricas: quintas-feiras, 10h – 12h, sala PB02
- Aulas práticas: quartas-feiras, 11h – 12h, sala S13

PROGRAMA

Ementa

Expandindo as orientações curriculares do Ensino Médio às especificidades da educação superior, a disciplina amplia conteúdos da LA093 nos domínios linguístico-discursivo, sociocultural e educacional e prioriza a reflexão sobre ensino superior, pesquisa, cidadania ativa e suas relações com o inglês na sociedade globalizada, através de práticas de letramentos digitais e críticos, articuladas às bases discursivas e textuais de narração, expressão de opinião, argumentação e reivindicação, envolvendo gêneros orais, escritos e multimodais orlundos, prioritariamente, das esferas do entretenimento, da divulgação científica, além da política, acadêmica, jornalística e multimidiática.

Objetivos:

Tomando-se como base a formação do indivíduo como cidadão do mundo e, portanto, considerando-se o caráter global e local das relações humanas e das práticas sociais mediadas pela língua inglesa, delineiam-se os seguintes objetivos para a disciplina:

1.1 OBJETIVOS FORMATIVOS

- Promover a reflexão sobre (bio)ética e cidadania, articuladas à universidade, à **pesquisa científica**, às diferentes áreas do conhecimento, sob perspectivas locais e globais;
- Levar o aluno a compreender, de forma crítica e sócio-historicamente embasada, as práticas e interseções entre o inglês como língua internacional, universidade e sua relação com políticas linguísticas e educacionais opressoras;
- **Fortalecer a sensibilização do aluno frente à pluralidade linguística, cultural e identitária presente na sociedade contemporânea e ampliar suas visões sobre a relação entre universidade, ciência e práticas contra-hegemônicas.**

1.2 OBJETIVOS PRÁTICOS

- Expor ao aluno ao papel da universidade e da língua inglesa na sociedade globalizada, levando-o a refletir sobre atitudes desestabilizadoras e eticamente orientadas em meio a sua área de interesse.

- Expandir e fortalecer conhecimentos sobre o funcionamento da comunicação (oral, escrita, multimodal);
- Explorar e ampliar conhecimentos relacionados à língua inglesa, bem como capacidades de uso dessa língua, com propósitos comunicativos diversos e principalmente orientados para a comunicação oral e escrita, pertinentes à formação do aluno universitário como cidadão ativo e crítico, **principalmente dentro de sua área de interesse profissional e de investigação científica**;
- Retomar e intensificar capacidades de interpretação de textos como letramento crítico - análise linguística e aspectos voltados às bases textuais (tipologias – explicação, justificativa, narração, argumentação e reivindicação) e discursivas do texto (situação de produção, posicionamentos discursivos, confronto de visões).

1.3 OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

Conteúdos

2.1 LÍNGUA INGLESA, UNIVERSIDADE E GLOBALIZAÇÃO

Reflexões sobre o papel da universidade em nosso país e no mundo, as diferentes áreas do conhecimento e sua relação com políticas linguísticas e educacionais na sociedade globalizada

Oralidade - **diálogos do cotidiano** (expressão de ideias e posicionamentos sobre diferentes questões relacionadas às temáticas centrais da disciplina), **comunicações temáticas** (acadêmicas), **debates**, videoconferências, participação em fóruns de discussão, **compreensão de segmentos de áudio e vídeo** (filmes, palestras, entrevistas, documentários);

Leitura: charges, tirinhas, páginas eletrônicas, **artigos de divulgação científica**, crônicas, cartas de leitor, editorial, **reportagens**, **(trechos de) artigos científicos**;

Produção escrita: carta de leitor, **postagens em blogs e redes sociais**, **composição de pôster acadêmico-científico**;

Análise linguística: If clauses, voz passiva; marcadores discursivos;

Estratégias de leitura e práticas de letramento crítico: capacidades e estratégias relacionadas à mobilização de conhecimentos prévios e de mundo, levantamento de hipóteses e inferências, localização de informações em um texto, identificação de palavras-chave, síntese da ideia principal de um texto, identificação de (falso) cognatos, referentes e sintagmas nominais, identificação de linha argumentativa, recuperação da situação de produção do texto e interpretação subentendidos, refletindo sobre visões de mundo e relações de poder em contextos específicos, contrapondo valores e posições.

2.2 LÍNGUA INGLESA, PESQUISA E MANIFESTAÇÕES E REIVINDICAÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS E CULTURAIS NA ATUALIDADE

Reflexões relacionadas à língua inglesa, pesquisa científica e cidadania ativa. Oralidade - **diálogos do cotidiano** (expressão de ideias e posicionamentos sobre diferentes questões relacionadas às temáticas centrais da disciplina), **comunicações temáticas** (acadêmicas), **debates**, videoconferências, participação em fóruns de discussão, **compreensão de segmentos de áudio e vídeo** (filmes, palestras, entrevistas, documentários);

Leitura: charges, tirinhas, páginas eletrônicas, **artigos de divulgação científica**, crônicas, cartas de leitor, editorial, **reportagens**, **(trechos de) artigos científicos**;

Produção escrita: carta de leitor, panfleto de campanha (política/político-educacional), **postagens em blogs e redes sociais**; **composição de pôster acadêmico-científico**;

Análise linguística: If clauses, voz passiva; marcadores discursivos;

Estratégias de leitura e práticas de letramento crítico: capacidades e estratégias relacionadas à mobilização de conhecimentos prévios e de mundo, levantamento de hipóteses e inferências, localização de informações em um texto, identificação de palavras-chave, síntese da ideia principal de um texto, identificação de (falso) cognatos, referentes e sintagmas nominais, identificação de linha argumentativa, recuperação da situação de produção do texto e interpretação subentendidos, refletindo sobre visões de mundo e relações de poder em contextos específicos, contrapondo valores e posições. Avaliação

TIPO DE AVALIAÇÃO	DATA	VALOR	PESO	ONDE OCORRERÁ
N1 = Participações em práticas colaborativas de escrita		10	1	Aula teórica
N2 = Avaliação de leitura/escrita	09/12	10	6	Aula teórica
N3 = produção de um resumo expandido/abstract referente à IC de cada aluno	02/12	3		Aula teórica
= Produção de um pôster (referente à IC de cada aluno)	09/12	7	2	Aula prática
N4 = Apresentação oral do pôster	09/12	10	1	Aula prática

$$\frac{N1(x1) + N2(6) + N3(x2) + N4(x1)}{10}$$

5. Faltas, frequência e aprovação

- Os alunos são aprovados por NOTA (mínimo 5,0) e FREQUÊNCIA;
- A frequência mínima para aprovação é 75% das aulas dadas;
- O número de faltas permitidas no semestre, em termos de aulas, é de ONZE AULAS/HORAS, somando-se as aulas teóricas (2 horas) e práticas (1 hora).
- O programa e conteúdos desenvolvidos na disciplina são disponibilizados via Teleduc e são atualizados semanalmente. Assim, os alunos que perderem aulas devem interar-se das atividades e tarefas desenvolvidas e solicitadas para aulas posteriores.
- O comparecimento às provas é obrigatório e a falta a qualquer uma delas significará nota zero. Alunos que, por motivos justificáveis, precisarem faltar a provas marcadas, devem procurar o professor antes da data da prova, para avaliação dos motivos apresentados e decisão sobre procedimentos.
- **NÃO HÁ PREVISÃO DE EXAME PARA ESSA DISCIPLINA. A média deve ser obtida por meio das avaliações regulares**

6. Material didático

- Apostila disponibilizada (impressa e digitalmente pela plataforma virtual de ensino)
- Atenção à comunicação via Teleduc para envio de material adicional/complementar