

Sessões formativas de língua inglesa como possibilidades agentivas

English training sessions as agentive possibilities

Nícolas Rodrigues Nunes Bessa¹

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é analisar como as sessões formativas propostas por uma Secretaria Municipal de Educação contribuem para o desenvolvimento de agências, com foco na resignificação da práxis educativa do professor de Língua Inglesa à luz das diretrizes da BNCC. Este estudo tem como principal arcabouço teórico-filosófico a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY 1930, 2003; LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999), a partir da qual são apresentadas diferentes concepções de agência, a saber, agência relacional (EDWARDS, 2005, 2007), agência transformativa (ENGSTRÖM, 2005, 2015), agência crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2011, 2018) e agência desencapsuladora (LIBERALI, 2009, 2018). Metodologicamente, esta pesquisa se pauta na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2012), caracterizada como pesquisa de intervenção formativa. Nessa direção, a aprendizagem e o desenvolvimento individual e coletivo estão inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural pautado por conflitos originados, sobretudo por contradições entre teorias e práticas convencionais e a e a construção do inédito-viável (FREIRE, 1996). Para a análise de dados, foram escolhidas as categorias de análise enunciativa, discursiva e linguística (LIBERALI, 2013). Os resultados da pesquisa apontam para o desenvolvimento da agência relacional (EDWARDS, 2005, 2007), da agência transformativa (ENGSTRÖM, 2005, 2015), da agência crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2011, 2018) e da agência desencapsuladora (LIBERALI, 2009, 2018).

Palavras-chave: Agências; BNCC; Formação de Professores; Língua Inglesa.

Abstract: This paper is a part of a dissertation which aims to analyse how the training sessions proposed by the Municipal Education Department contribute to the development of agencies, with focus on reframing the educational praxis of the English language teaching in the light of the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC) guidelines. This study is grounded on the Theory of Socio-Historical-Cultural Activity (VYGOTSKY 1930, 2003; LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999) as its main theoretical-philosophical framework, from which different conceptions of agency are presented, namely, relational agency (EDWARDS, 2005, 2007), transformative agency (ENGSTRÖM, 2005, 2015), critical-collaborative agency (MAGALHÃES, 2011, 2018) and decapsulating agency (LIBERALI, 2009, 2018). Methodologically, this research is based on the Critical Collaboration Research (PCCol) (MAGALHÃES, 2012), characterized as a formative intervention research. In this sense, individual and collective learning and development are inserted in social, historical, and cultural contexts, guided by originated conflicts, mainly by contradictions between conventional theories and practices and the construction of the unprecedented viable (FREIRE, 1996). For data analysis, the categories of enunciative, discursive and linguistic analysis were chosen (LIBERALI, 2013). The research results point to the relational agency development (EDWARDS, 2005, 2007), the transformative (ENGSTRÖM, 2005, 2015), the critical-collaborative (MAGALHÃES, 2011, 2018), and the decapsulating agencies (LIBERALI, 2009, 2018).

Key-words: agencies; Brazilian Common Core Curriculum (BNCC); Teacher Training; English Language

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, apresenta as habilidades e as competências fundamentais que os educandos devem desenvolver ao longo da Educação Básica com vistas à construção de uma sociedade equânime e democrática. Outrossim, a BNCC oferta subsídios de caráter técnico-pedagógico tanto às construções de propostas curriculares que permeiam o cenário educacional brasileiro quanto ao desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores. Nesse cenário, um sistema municipal de ensino de uma cidade no interior do estado de São Paulo instituiu no ano de 2018 uma equipe técnica de professores-servidores, da qual sou membro, com a finalidade de construir uma proposta curricular alinhada às premissas dispostas na BNCC, bem como de ofertar formações continuadas aos docentes da Educação Básica sob responsabilidade da administração municipal.

Este artigo apresenta, portanto, dados de uma pesquisa de mestrado que, de modo geral, permeia o campo da formação continuada de professores de Língua Inglesa, e teve como objetivo principal analisar como as sessões formativas propostas pelo poder público municipal poderiam contribuir para o desenvolvimento de agências, com foco na ressignificação da práxis educativa do professor (a) de Língua Inglesa à luz das diretrizes da BNCC.

A pesquisa se justificou porque a homologação da BNCC e do currículo municipal, especificamente em Língua Inglesa, suscitava dificuldades a alguns docentes em propor que o processo de ensino-aprendizagem estivesse pautado em práticas transformadoras (LIBERALI, 2009, 2018). Algumas evidências geradoras de tal realidade residiam no fato de que muitos educadores (as), cuja formação inicial se dera em um contexto sócio-histórico distinto do então atual, até aquele momento, conservavam a concepção de aula e do processo didático-pedagógico de ensino-aprendizagem em raízes teóricas do magicentrismo, ou seja, um modelo de prática de ensino pautado em verdades imutáveis e no culto à erudição (CÁRDENAS, 2001). Essa realidade, somada à insuficiência das formações continuadas de qualidade propostas pelo poder público municipal ao longo dos anos, teriam resultado em práticas pedagógicas encapsuladas (LIBERALI, 2009, 2018), no que concernem às

transformações sociais potencializadas pela práxis docente intencional e libertadora (FREIRE, 1996).

A pesquisa foi fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY 1930, 2003; LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999), doravante TASHC, uma vez que compactua com a concepção monista da relação sujeito-mente e sujeito-meio-objeto (ESPINOSA, 2009). O monismo Espinosiano defende a unicidade da realidade como um todo e considera que a plena felicidade do ser humano é determinada pelo conhecimento e comunhão harmoniosa com a natureza (CHAVES et al 2012). Na perspectiva sócio-histórico-cultural Vygotskyana (1930, 2003), o sujeito é compreendido como agente em constante transformação, já que está engendrado a um sistema dialético de atividades sociais.

Uma vez que a realidade é concebida a partir das premissas do monismo de Espinosa, o qual propicia pressupostos teórico-filosóficos para a compreensão da Atividade, por meio materialismo histórico dialético, pode-se inferir que a consciência humana é um produto sócio-histórico-culturalmente constituído em meio à intensa relação entre sujeito-meio-objeto (VYGOTSKY 1930, 2003). Tal processo se dá principalmente porque a linguagem, isto é, o artefato cultural, é ao mesmo tempo produto das práticas socialmente organizadas, e permite a significação dos objetos nas/das atividades (MATEUS, 2005).

A metodologia que pautou esta pesquisa permeia o campo da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2012), caracterizada como pesquisa de intervenção formativa. A PCCol considera que a aprendizagem e o desenvolvimento individual e coletivo estão inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural pautado por conflitos originados, sobretudo, por contradições entre teoria e práticas convencionais, e a inserção do novo (NININ; MAGALHÃES, 2017). Nesse viés, as interações sociais são entendidas como base fundamental no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano (GALVÃO, 1995).

Para a análise de dados, a ser detalhada *a posteriori*, foram escolhidas as categorias de análise enunciativa, discursiva e linguística (LIBERALI, 2013), uma vez que na perspectiva crítico-colaborativa, a “atividade coletiva prática é, assim, essencialmente interativa, dialógica e argumentativa” (ENGSTRÖM, 1994, p. 43). Nessa direção, sublinha-se que a base epistemológica do termo argumentação

assemelha-se a proposta de Magalhães (2011) posto que se enfatizam os processos de transformação por meio da alteridade materializada no diálogo.

Este artigo está dividido em cinco seções. Na primeira seção apresento a introdução, que contextualiza o leitor acerca da temática abordada neste estudo. Na segunda seção abordo os pressupostos teóricos referentes à TASHC (VYGOTSKY 1930, 2003; LEONTIEV 1978; ENGSTRÖM 1999) e os tipos de agências. Na terceira seção exponho os procedimentos metodológicos, bem como o contexto de produção e coleta de dados. Na quarta seção apresento um recorte da análise dos dados coletados, e na quinta seção trago as considerações finais da pesquisa. A seguir discorro acerca da fundamentação teórica deste estudo.

1. Fundamentação Teórica

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY 1930, 2003; LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999) é um estudo sobre a práxis humana, e nessa direção, o ser humano é apreendido como agente cujas ações dotadas de intencionalidade têm o poder de suscitar mudanças nos mais variados âmbitos da vida. Todavia, é necessário que o indivíduo, inicialmente, autocompreenda-se como ser dotado de historicidade sócio-culturalmente constituído, o que de fato o permite compreender a dialética das relações de poder socialmente estabelecidas. Dessa maneira, por meio do engajamento social manifesto nas atividades, fomenta-se a proposição de transformações sociais desencapsuladoras (LIBERALI, 2009, 2018).

Leontiev (1978) defende o conceito de atividade em uma perspectiva Marxista, ao afirmar que não poderia haver cognição fora da práxis humana. Mateus (2005, p. 29) defende que a práxis humana é toda “produção material- intelectual pelos seres humanos em sua existência”. Palazón Mayoral (2007) destaca que a práxis é uma atividade prática pela qual as coisas se fazem e refazem. Do mesmo modo, Sánchez Vázquez (2003) aponta que a práxis pode ser apreendida como “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo modifica uma matéria prima dada” (2007, p. 331).

Mateus (2005) aponta que a práxis Marxista pressupõe a existência de um indivíduo revolucionário, cujas ações fomentam transformações de caráter humano e social. Essas proposições permitem inferir que, sob uma nuance Marxista, a consciência

é apreendida como um produto social, o que a coloca no âmbito das relações sociais nos mais variados meios nos quais os indivíduos estão circunscritos (MATEUS, 2005).

Destarte o conceito de Atividade sob o viés Marxista proferido por autores como Leontiev (1978), insere-se na perspectiva Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (1930, 2003), o qual instaurou uma teoria a qual compreende o desenvolvimento humano a partir das relações sociais. Mateus (2005) aponta que nos processos interativos, as ideias que regulam, evocam e direcionam toda a atividade dos agentes são objetificadas. Esse processo se dá pela linguagem, que passa a ser compreendida como artefato e produto das práticas sociais, fato viabilizador do processo de significação dos objetos dessas atividades (BAHKTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Pereira (2019) destaca também que na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural o trabalho compreendido como atividade produtora e criativa, cuja realização se manifesta nas relações sociais, permite que o agente produza e reconstrua os meios com base nos instrumentos mediadores e, sobretudo, com base na agência.

Preliminarmente, Magalhães (2017), fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural, destaca que a agência pode ser entendida como uma espécie de processo intencional e recursivo que está sempre situado em contextos enunciativos específicos, por meio do qual são suscitados questionamentos acerca de práticas e teorias diversas no desenvolvimento de ressignificações acerca do mundo. Para Virkkunen (2006, p. 63) a agência é “um processo de engajamento social temporariamente incorporado pelo agente, informado pelo passado, orientado por uma avaliação do presente em direção a possibilidades futuras”. Destaca-se também que a agência preconiza que as ações agentivas devam surgir concatenadas tanto às necessidades quanto aos interesses coletivos nos mais diversos sistemas de atividades. Nessa direção, a agência é tida como uma espécie de engajamento sócio-histórico-culturalmente situado (NININ; MAGALHÃES, 2017).

Ressalta-se que a agência não deve ser compreendida como toda e qualquer ação do indivíduo, mas sim como aquelas ações que, por estarem pautadas na intencionalidade e consciência crítica a respeito dos demais participantes presentes no contexto, visam à transformação do sistema de atividades (NININ; MAGALHÃES, 2017). Nessa direção, serão apresentadas diferentes tendências em torno da concepção de agência, tais como as de Edwards (2005, 2007), no que tange a *agência relacional*; as

de Engeström (1994, 2015) no que se refere à *agência transformativa*; as de Magalhães (2011, 2018) no que concerne à *agência crítico-colaborativa* e as de Liberali (2009, 2018) no que diz respeito à *agência desencapsuladora*.

1.1 Agência Relacional

A agência relacional, de acordo com Edwards (2005, 2007) pode ser apreendida como a competência dos agentes em concentrarem, por meio do regime de colaboração, recursos humanos e materiais em determinado sistema de atividades a fim de alcançar determinado objeto. Ninin e Magalhães (2017) compreendem que a agência relacional está ligada à construção, por meio de processos dialógicos, de relações de interdependência entre os agentes envolvidos nos mais variados sistemas de atividades, com vistas às deliberações em situações complexas.

Outro aspecto a ser ressaltado acerca da agência relacional se refere ao fato de que essa, a partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, compreende que no sistema de atividades o encontro das mais diversas ideias e concepções acerca de determinado objeto permitem, por meio de diálogos argumentativos, sua expansão e resignificação (EDWARDS 2005, 2007). Em outras palavras, considera-se que a agência relacional abrange a capacidade do agente em trabalhar com os outros em regime de colaboração a fim de possibilitar a fluidez nas relações sociais e, sobretudo, a expansão do sistema de atividades.

1.2 Agência Transformativa

Inicialmente é fulcral destacar que a agência transformativa focaliza o agente na sua constante construção e reconstrução, fato pelo qual o processo de transformação é indubitavelmente coletivo (ENGESTRÖM 1994, 2015). Nesse viés, a agência transformativa pode ser apreendida como a faculdade dos agentes em proporem potenciais mudanças acerca da atividade e do objeto. Magalhães (2018) concebe que a agência transformativa estimula o questionamento às contradições como premissa essencial para o engajamento em processos transformativos. Do mesmo modo, a autora destaca que a agência transformativa surge em meio aos mais variados “processos de intervenção formativa, entendida como a capacidade dos sujeitos para

expandir/mudar a partir da discussão de questões complexas em uma comunidade de forma consciente” (MAGALHÃES, 2018, p. 24).

Pereira (2019) compreende que a agência transformativa propicia espaços para que os agentes, por meio do diálogo, alterarem suas ações a fim de transformarem o próprio sistema de atividades, fato preponderante na criação de novas possibilidades. Engeström e Sanino (2011) defendem que a agência transformativa pode ser vista como a competência dos agentes em emanciparem e transformarem quaisquer atividades profissionais por meio de discussões acerca de questões complexas as quais envolvam, de certo modo, um dado grupo social.

1.3 Agência Crítico-Colaborativa

Ninin e Magalhães (2017) compreendem a agência crítico-colaborativa como um processo de transformação dos papéis dos sujeitos de simples reprodutores sociais, para um engajamento emancipador, consciente e crítico, a partir do qual passa a ser apreendido como agente e não sujeito, dada a intencionalidade de suas ações nos mais diversos âmbitos sociais. Na perspectiva de Fiori-Souza e Mateus (2017), o agente crítico não apenas compreende as forças ideológicas pelas quais grupos sociais são silenciados, mas, sobretudo se identifica com elas ao passo de comprometer-se com suas causas no processo de construção e manutenção de uma sociedade fundada nos princípios de equidade.

Magalhães (2018) destaca que na agência crítico-colaborativa é essencial que o agente desenvolva subsídios para a plena compreensão das contradições presentes nas esferas sociais, a fim de engajar-se em processos autônomos e transformadores. A autora aponta também que a constituição dos saberes dos agentes críticos está necessariamente concatenada a práticas sociais. Para Pereira (2019) o processo de construção de contextos críticos, voltados à transformação social e cidadã, envolve o desenvolvimento de práticas colaborativas de construção do conhecimento.

1.4 Agência Desencapsuladora

Liberali (2017) depreende a agência desencapsuladora como um processo de desenvolvimento de mobilidade, a fim de que os agentes possam atuar criticamente nos mais variados âmbitos sociais. Para Liberali e Fuga (2018), a mobilidade abarca

tanto o movimento físico de pessoas de um lugar para outro, quanto o movimento de recursos semióticos em um determinado cronotopo². Por conseguinte, essa dialética de recursos semióticos variados resulta no desenvolvimento e transformação dos agentes.

A agência desencapsuladora presuppõe que o agente transcenda fronteiras, não só as de caráter físico, mas principalmente as simbólicas, que, por meio da alienação da própria realidade, impedem que os agentes ajam de forma criativa, crítica e transformadora. Pereira (2019) discute que a agência desencapsuladora permite que os agentes participem de diferentes atividades sociais, fato viabilizador da superação de fronteiras e papéis sociais estratificados. Igualmente, Liberali (2017) afirma que os recursos sociais e linguísticos são imprescindíveis na dinâmica da mobilidade, o que permite ao agente experienciar diferentes papéis.

2. Metodologia de Pesquisa

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCcol), metodologia na qual esta pesquisa se apoiou, pode ser compreendida como um processo de intervenção formativa e ativista contrária à linearidade e à reprodução. Nesse viés, a PCcol tem como uma de suas premissas a constituição de relações colaborativas no processo de produção de conhecimento. Conforme Magalhães (2012) e Liberali (2017) destacam, a colaboração crítica se refere ao engajamento dos agentes nos processos de ressignificação de um objeto em um dado sistema de atividades. Magalhães (2012) aponta que a PCcol prevê os conflitos, as contradições e os dilemas como elementos fundamentais no processo de constituição e transformação mútua de si e do outro.

É válido ressaltar que a PCcol, por estar fundamentada nas TASHC de Vygotsky (1930, 2003), depreende a linguagem como instrumento mediador das relações humanas em contextos sócio-histórico-culturais diversos. Igualmente, conforme Magalhães (2014) assevera, a PCcol se embasa no monismo Espinosiano (ESPINOSA, 2009) e no materialismo histórico dialético de Marx (1844-2004), uma vez que as

² Segundo Filho (2012), embora a análise dos cronotopos em um viés bakhtiniano se refira exclusivamente à análise do romance no campo artístico-literário, o pensador russo esclarece que a dimensão cronotópica pode ser estender aos mais diversos domínios, como por exemplo, o domínio das esferas sociais. Desse modo, o tempo e o espaço exercem um papel delineante sob a própria composição dos indivíduos socialmente situados. As intervenções nos âmbitos da enunciação se dão necessariamente pelos cronotopos.

relações dialéticas e dialógicas constituintes nas/das relações sociais são tidas como fundamentalmente importantes no sistema de atividades.

A PCcol (MAGALHÃES, 2012, 2018) está inserida no campo da Linguística Aplicada uma vez que seu foco não reside apenas nas relações entre pessoas de uma dada comunidade, mas, sobretudo, no modo como a linguagem se organiza nessas relações como potenciais fomentos de práticas ativistas e transformadoras.

2.1 Produção e coleta de dados

A produção e a coleta de dados desta pesquisa ocorreram entre os meses de julho e setembro de 2020. Em observância as normas sanitárias devido à pandemia, as sessões formativas foram desenvolvidas virtualmente, por meio do uso das tecnologias da informação. Os encontros formativos virtuais foram viabilizados pelo aplicativo *WhatsApp*. As sessões foram registradas no formato de áudio MP3. O dispositivo eletrônico utilizado para essa etapa da pesquisa foi um smartphone da empresa *Motorola*, versão *One* e um notebook, da empresa *HP*, versão *Compact*. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em oito de maio de dois mil e vinte, sob o CAAE 29585020.1.0000.5501.

A pesquisa conta com quatro participantes, a saber: eu, o professor-pesquisador, e três professoras-participantes. Dado o fato de que este artigo é um recorte da pesquisa, optei por selecionar somente os dados produzidos em uma única sessão desenvolvida com uma professora-participante.

2.2 Procedimentos de análise e interpretação de dados

Com o intuito de realizar a análise e interpretação dos dados desta pesquisa, utilizei as categorias de análise enunciativas, linguísticas e discursivas da argumentação, propostas por Liberali (2013).

2.3 Categorias Enunciativas

As categorias enunciativas (LIBERALI, 2013) fazem referência ao contexto no qual o discurso está engendrado e conseqüentemente abarcam o local, o momento, os participantes, os processos de produção de significados e seus resultados. O quadro seguinte sumariza os principais aspectos da análise enunciativa utilizados nesta pesquisa:

Quadro 1 - Descrição das Categorias Enunciativas de Análise

Local e momento de produção, recepção e circulação.	Diz respeito ao espaço-tempo no qual uma dada interação social está engendrada. Liberali (2013) destaca que a dialética entre o momento e o local de produção dos eventos podem desencadear conflitos de ideias e opiniões.
Papel dos agentes (interlocutores)	Para Liberali (2013) no processo de produção de significados, os agentes podem assumir diversos papéis em diferentes momentos enunciativos.
Objetivos da interação/fim	No processo de produção de significado, os agentes ao assumirem diferentes posições em relação a um dado objeto, podem apresentar diferentes objetivos. Esse fato é fundamental para se compreender as formas de exposição e organização dos discursos.
Objeto/Conteúdo temático	Tema/objeto sobre o qual um dado sistema de atividades é constituído. Liberali (2013) ressalta que esses conteúdos são imersos em variadas posições axiológicas, fato esse suscetível de discordâncias, conflitos conceituais, entre outros.

Fonte - Adaptado de Liberali (2013)

2.4 Categorias Linguísticas

As categorias linguísticas (LIBERALI, 2013) estão relacionadas à materialidade do texto em si. Elas contemplam os mecanismos de produção do discurso, tais como distribuição de vozes, modalização, valoração, entre outros. O quadro seguinte sumariza os principais aspectos da análise linguística utilizados nesta pesquisa:

Quadro 2 - Descrição das Categorias Linguísticas de Análise

Categorias Linguísticas	Características
Mecanismos de Interrogação	Permitem observar e interpretar a maneira pela qual os questionamentos oportunizam a produção de significados.
Mecanismos de Valoração	Posicionamento dos interlocutores acerca de determinado objeto. Podem ser expressos por meio de adjetivações, expressões depreciativas, entre outros.
Mecanismo de Distribuição de Vozes	Marcam a implicação do sujeito no processo enunciativo. Podem ser evidenciados pelas expressões de 1 ^o e 2 ^o pessoa do singular (marcar posicionamento) e também pelas expressões da primeira pessoa do plural (envolver e implicar o destinatário)
Mecanismos Conversacionais	Evidenciam o modo de participação dos sujeitos na interação, assim como a interpenetração de suas vozes na apresentação de posicionamentos. São marcados por interrogações, pausa, elipse, repetições, entre outros, os quais são percebidos por suas marcas sintáticas e morfológicas.

Fonte - Adaptado de Liberali (2013)

2.5 Categorias Discursivas

As categorias discursivas, conforme aponta Liberali (2013), compreendem quatro estruturantes: plano organizacional, organização temática, foco sequencial e articulação discursiva. O plano organizacional articula o desenvolvimento e o encerramento dos enunciados. A organização temática por sua vez está relacionada à relevância e ao processo de desenvolvimento de determinado tema em uma discussão. O foco sequencial se refere à competência dos interlocutores em sequenciar os temas no processo discursivo a fim de construir significados. A articulação discursiva denota como os pontos de vista dos interlocutores acerca de determinada temática são construídos, sustentados e contrastados. O quadro apresentado a seguir apresenta as principais características da análise discursiva que basearam a análise de dados nesta pesquisa:

Quadro 3: Descrição das Categorias Discursivas de Análise

Categorias Discursivas	Características
Apresentação de ponto de vista	Posicionamentos que quando apresentados pelo enunciador demandam sustentação ou despertam refutação por parte dos interlocutores.
Questão controversa	Questões que desencadeiam possibilidades de respostas com diferentes pontos de vista:
Espelhamento	Paráfrase do que foi apresentado por outro enunciador no discurso
Pedido de Esclarecimento	Solicitação de detalhes fundados em argumentos de sustentação ou ponto de vista apresentado.
Concordância/Aceitação de ideia	Aceitação de posicionamento apresentado, sem contudo criar novas possibilidades de interpretação.

Fonte - Adaptado de Liberali (2013)

3. Análise e discussão de dados

Os dados coletados ao longo da sessão formativa foram organizados em excertos. A análise de dados se concentrará nos excertos nos quais são evidenciadas construções de agências. Estes serão especificados por um algarismo arábico e uma letra do alfabeto

romano. Igualmente os turnos de fala dos participantes serão organizados por meio de algarismos arábicos precedidos por 0.

Sessão Formativa 1: Julho/2020

A sessão formativa constituída colaborativamente com a professora Rachel ocorreu em 14 de julho de 2020. Na ocasião, tanto eu, o professor-pesquisador, quanto a professora-participante, estávamos em nossas residências, em conformidade com as orientações sanitárias de restrição social. Nós nos encontrávamos sob uma imensa carga de trabalho resultante do Ensino Híbrido adotado pelo município dado o contexto da pandemia. Para mim, havia muitas demandas a serem cumpridas, tais como a adaptação do currículo municipal para uma organização trimestral, o gerenciamento de diversos grupos de professores em diferentes frentes de trabalho, a construção de apostilas em regime de colaboração com os professores de Língua Inglesa da rede, dentre outras. Para a professora-participante, as demandas se concentravam em ministrar as aulas sob a perspectiva do ensino-híbrido, e também em participar comigo da construção das apostilas de Língua Inglesa.

Em meio ao contexto apresentado, realizamos nossa primeira sessão formativa. Para tanto, pautamos nossa discussão em alguns preceitos destacados no artigo *Pedagogia dos Multiletramentos: desafios e perspectivas na docência* (SANTOS; KARWOSKI, 2018). A escolha do tema levou em conta o surgimento de novas práticas de leitura e escrita decorrentes das constantes transformações sociais, políticas e culturais desencadeadas pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, cujas conjunturas têm direta relação com o desenvolvimento de uma práxis docente emancipatória.

Apresento a seguir o excerto 1A, que marca o início das discussões entre mim, o professor-pesquisador, e a professora-participante. Usarei a sigla PP para professor-pesquisador e P1 para professora-participante.

Excerto 1A

01PP: *Como que você vê a heterogeneidade, essas culturas diversas hoje na sala da aula, hoje na sua realidade? Como você enxerga essas várias culturas na sua sala de aula? (Questão Controversa)*
02P1: *Ah, eu acho assim, que sempre predomina aquele que detém conhecimento. Onde eu trabalho né, lá no Ezequiel sempre tem um grupo interessado, os objetivos dele é outro, né? Tem outro olhar. Agora aqueles poucos que não se interessam normalmente vai para indisciplina, porque fica entediado, quer sair, fica fazendo “gracinhas”, sabe? (Apresentação de ponto de vista com exemplificação)*
03PP: **Sei**

No turno 01, PP iniciou a discussão propondo uma reflexão a P1 a respeito dos grupos sociais constituintes das salas de aula. O intuito era o de criar, por meio do diálogo colaborativo, um contexto no qual os agentes pudessem vivenciar a agência relacional (EDWARDS, 2005, 2007). Todavia, conforme exposto no turno 03, por meio do mecanismo conversacional materializado pelo sintagma “Sei”, PP inviabilizou a expansão do diálogo e a consequente transformação do objeto em discussão.

Na sequência, por meio do mecanismo discursivo concordância com ponto de vista apresentado no turno 06 do excerto 1B, P1 relata um episódio recorrente em suas aulas no que concerne a competência de leitura e compreensão de texto de seus discentes. Pode-se afirmar que o episódio descrito por P1 é recorrente em suas aulas dado o uso do advérbio “às vezes”. Igualmente, do enunciado disposto no turno 06, infere-se que a percepção de P1 acerca do conceito de gêneros discursivos naquele momento se limitava a textos escritos, dado o uso de mecanismos conversacionais de complementação evidenciados em “tem muitas palavras”. A premissa levantada se torna mais evidente no turno 08, no qual P1, por meio do mecanismo lexical, conceitua “trabalho de formiguinha” como aquele pelo qual o aluno deve “procurar no dicionário, palavra por palavra”, conforme excerto 1B evidencia abaixo:

Excerto 1B

06P1: *É, tipo assim, os alunos **às vezes** ficam agoniados quando eles não entendem o material. Tipo assim, você começa a falar, **mostra o texto** e eles falam “**ah, mas é muito grande, tem muitas palavras, tem ‘não sei o que’**” sabe? (Apresentação de ponto de vista com exemplificação)*
07PP: *Como assim? (Pedido de Esclarecimento)*
08P1: *Quando você pede para eles fazerem aquele “**trabalho de formiguinha**” né, **tipo o que é um trabalho de formiguinha, é procurar no dicionário, palavra por palavra**, aí normalmente eles ficam com preguiça, ou não tem assim sabe, interesse em fazer. Aí de vez em quando eu libero a internet para eles usarem para produzir. (Apresentação de ponto de vista com exemplificação)*

Em continuidade, PP assume no turno 09 do excerto 1C a postura de recurso humano no sistema de atividade em pauta ao construir uma questão controversa com apresentação de ponto de vista, materializado em “*Entendi, mas o texto não é só aquele composto por palavras, né?*”. Observa-se nesse trecho indícios da agência relacional, que segundo Edwards (2005, 2007) prevê que os agentes em dado sistema de atividades, ora valem-se de recursos oferecidos pelos envolvidos, ora atuam como próprio recurso humano.

Ademais, ao espelhar a fala de PP em “*Mostrar que um texto não é só aquele composto por palavras*”, P1 evidencia no turno 010 ter expandido sua percepção acerca do objeto (texto), ao conceituá-lo também como *desenhos* e *obra de arte*. Observa-se, portanto, sinais da agência transformativa, pois conforme afirma Engeström (ENGESTRÖM 1994, 2015), os agentes ao se engajarem no processo de ressignificação do objeto, de certa forma reconfiguram todo o sistema de atividades. O evento está materializado nos turnos 09 e 010 presentes no excerto 1C, apresentados na sequência:

Excerto 1C

09PP: *Entendi, mas o texto não é só aquele composto por palavras, né? Então como que você enxerga os multiletramentos, que são todas aquelas formas da linguagem, como infográficos, letras de música, os trailers, como que você enxerga esses multiletramentos na aula de inglês? (Questão controversa com apresentação de ponto de vista)*

010P1: *Eu acho que é legal porque é uma coisa diferenciada; porque se você ficar só trabalhando com apenas um tipo de letramento passa a ser maçante. Então é legal você variar. É legal você mostrar que existem outros tipos de texto, né? **Mostrar que um texto não é só aquele composto por palavras. (Espelhamento) Que os textos também são imagens. Com desenhos. Até com obra de arte. (Apresentação de ponto de vista com sustentação)***

No turno 01 do excerto 1D, apresentado na sequência, PP inicia sua fala por meio de uma questão controversa com apresentação de ponto de vista. Ao fazer uso, porém do mecanismo de valoração evidenciado no sintagma “*benefícios*” em “*quais são os benefícios para o ensino*”, PP desvela em sua pergunta uma expectativa de resposta, fato esse que de certa forma, limita as possibilidades de devolutivas de P1. Essa forma de construir questões controversas pouco contribui para a expansão do objeto em questão, e conseqüentemente pouco suscita a construção de agências, conforme exposto no excerto 1D:

Excerto 1D

01PP: *E esse professor de Inglês, né, na sua opinião que trabalha com esses multiletramentos, quais são os **benefícios** para o ensino, na sua opinião, de abarcar esses multiletramentos? (Questão controversa com apresentação de ponto de vista)*

No turno 07 do excerto 1E, que apresento a seguir, por meio da apresentação de ponto de vista com pedido de concordância manifesta em “*Então a criticidade na sua opinião está diretamente relacionada com o contexto histórico?*”, PP limita as respostas de P1 a simples réplicas de sim/não, conforme evidenciado no espelhamento de P1 no turno 08 em “*Sim, contexto-histórico [...]*”. Entretanto, P1 parece expandir o objeto em questão (criticidade) por meio de analogias com seu contexto sócio-histórico-cultural ao dizer “*por exemplo aquelas... aqueles cartazes do “black lives matter” nossa aquilo é riquíssimo de se trabalhar*”. Por ressignificar e associar o objeto em questão a eventos sócio-históricos vigentes, P1 sobrepuja o sistema de atividades vivenciado até então, de acordo com o excerto 2B. exposto a seguir:

Excerto 1E

07PP: *Então a criticidade na sua opinião está diretamente relacionada com o contexto histórico? (Apresentação de ponto de vista com pedido de concordância)*
08P1: *Sim, contexto-histórico, por exemplo aquelas... aqueles cartazes do “black lives matter” nossa aquilo é riquíssimo de se trabalhar. **Dá para se trabalhar a parte gramatical né, tipo, o adjetivo na frente do substantivo. Dá para você trabalhar o plural dos substantivos né, tipo “lives” não é verbo! É plural de qual substantivo? Do substantivo “life” que é irregular. Da para trabalhar a classe gramatical, tipo “matter”, que é substantivo, mas no caso do cartaz está como verbo.** (Apresentação de ponto de vista com sustentação e exemplificação)*

Ao descrever no turno 08 algumas formas de “*se trabalhar*” “*aqueles cartazes do ‘Black Lives Matter’*”, P1 dá início a um novo sistema de atividades, o qual tem por objeto sua própria prática docente. Observa-se, portanto, nos trechos destacados indícios da agência transformativa (ENGESTRÖM; SANINO, 2010) uma vez que os agentes envolvidos nos processos dialógicos, ao oferecerem possibilidades várias de pensar determinados objetos, possibilitam a transformação do sistema de atividades. Em continuidade, apresento o excerto 1F.

Excerto 1F

09PP: *Entendi, e além da visão da estrutura da língua que eu acho muito interessante de trabalhar dentro desses gêneros, **que outras coisas você pode explorar nesses gêneros, além da parte***

gramatical, pensando nesse do “black lives matter”? (Questão controversa com apresentação de ponto de vista)

No turno 09, PP novamente assume uma postura de recurso humano no sistema de atividades, ao fazer uso do mecanismo discursivo questão controversa com apresentação de ponto de vista. Esse evento possibilitou que P1 expandisse ainda mais o objeto em discussão (prática docente), uma vez que ao longo do turno 010, a participante sinaliza que o mesmo gênero discursivo (cartaz), utilizado para subsidiar uma explanação estrutural da língua, também possibilita uma prática de ensino transformadora e cidadã, de acordo com o exposto no trecho do excerto 1G, apresentado abaixo:

Excerto 1G

*010P1: Ah... sobre **direitos humanos**, né? Sobre o que o ser humano tem direito, porque as vezes a **pessoa** não sabe o que é a **constituição**, não sabe certo o que significa, é... é... a **ECA**, né? Tipo dá para trabalhar outros temas até com outras disciplinas. (Apresentação de ponto de vista com exemplificação)*

No turno 010, ao fazer uso dos mecanismos lexicais materializados nos sintagmas “a pessoa” em “porque as vezes a pessoa não sabe o que é a constituição, não sabe certo o que significa, é... é... a ECA, né?” P1 sinaliza expandir criticamente seu papel de educadora de modo a compreender-se como potencial agente de transformação de cunho político-social. Observam-se, portanto, evidências da agência crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2011, 2018), uma vez que essas possibilitam que os agentes não só compreendam as relações de poder socialmente estabelecidas de grupos majoritários sobre grupos minoritários, mas sobretudo concentrem esforços no processo de construção de uma sociedade equânime. Ademais, segundo Fiori-Souza e Mateus (2016) as agências crítico-colaborativas preveem que constituição dos agentes ao longo das relações dialéticas resulta em engajamento político e responsivo às demandas sociais vigentes.

Igualmente, fica evidenciado no final do turno 010 do excerto 1G que P1, ao afirmar que “dá para trabalhar outros temas até com outras disciplinas”, transcende a visão encapsulada de uma prática didática isolada, estanque e pautada unicamente na abordagem estrutural da língua. Dessa forma, observam-se indícios da agência desencapsuladora (LIBERALI, 2009, 2018), uma vez que essa presuppõe que o agente transcenda fronteiras, não só as de caráter físico, mas principalmente as simbólicas

que, por meio da alienação da própria realidade, impedem que os agentes ajam de forma criativa, crítica e transformadora.

Apresento na sequência um quadro com uma síntese das agências experienciadas por mim e por P1 ao longo da sessão formativa. A saber:

Quadro 4 - Agências construídas em 14 de julho de 2020.

Tipos de Agência	Evidências
<p>Agência relacional (EDWARDS 2005, 2007)</p>	<p>(Excerto 1C) 09PP: <i>Entendi, mas o texto não é só aquele composto por palavras, né? Então como que você enxerga os multiletramentos, que são todas aquelas formas da linguagem, como infográficos, letras de música, os trailers, como que você enxerga esses multiletramentos na aula de inglês? (Questão controversa com apresentação de ponto de vista)</i></p>
<p>Agências transformativas (ENGESTRÖM, 1994, 2015)</p>	<p>(Excerto 1C) 010P1: <i>Eu acho que é legal porque é uma coisa diferenciada; porque se você ficar só trabalhando com apenas um tipo de letramento passa a ser maçante. Então é legal você variar. É legal você mostrar que existem outros tipos de texto, né? Mostrar que um texto não é só aquele composto por palavras. (Espelhamento) Que os textos também são imagens. Com desenhos. Até com obra de arte. (Apresentação de ponto de vista com sustentação)</i></p>
<p>Agência crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2011, 2018)</p>	<p>(Excerto 2D) 010P1: <i>Ah... sobre direitos humanos, né? Sobre o que o que o ser humano tem direito, porque as vezes a <u>pessoa</u> não sabe o que é a constituição, não sabe certo o que significa, é... é... a ECA, né? Tipo dá para trabalhar outros temas até com outras disciplinas. (Apresentação de ponto de vista com exemplificação)</i></p>
<p>Agência desencapsuladora (LIBERALI, 2009, 2018)</p>	<p>(Excerto 2D) 010P1: <i>Ah... sobre direitos humanos, né? Sobre o que o que o ser humano tem direito, porque as vezes a <u>pessoa</u> não sabe o que é a constituição, não sabe certo o que significa, é... é... a ECA, né? Tipo dá para trabalhar outros temas até com outras disciplinas. (Apresentação de ponto de vista com exemplificação)</i></p>

Considerações finais

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY 1930, 2003; LEONTIEV 1978; ENGESTRÖM 1999), sob a ótica do materialismo histórico-dialético marxista (1844-2004), compreende o ser humano como um agente crítico e transformador, dado o fato de apreendê-lo como imerso em uma rede de atividades, as quais se diferem em relação a sua forma, tempo e espaço cronotópico e, sobretudo, ao objeto. Essas premissas atreladas à formação continuada de professores como possibilidades agentivas prevê que as atividades formativas estejam organizadas de modo que pesquisadores e participantes discutam sentidos contraditórios atribuídos aos objetos das atividades e, pautados em premissas dialógicas e dialéticas, construam novos significados e novas configurações sociais colaborativamente (MAGALHÃES, 2012).

Com o intuito de analisar como as sessões formativas propostas pela secretaria municipal de educação poderiam contribuir para o desenvolvimento de agências, com foco na ressignificação da práxis educativa à luz da BNCC, desenvolvi a sessão formativa junto à professora-participante Rachel, ação essa pela qual evidenciei sinais de diversas agências, a saber: agência relacional (EDWARDS 2005, 2007), agência transformativa (ENGESTRÖM, 1994, 2015), agência crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2011, 2018) e agência desencapsuladora (LIBERALI, 2009, 2018). As agências apresentadas focalizam práticas de transformação social, cada qual sob sua ótica, ora a partir da transformação do objeto, ora a partir das transformações dos agentes, e ora a partir da desencapsulação dos papéis sociais.

Os processos de construções de agências são fulcrais no processo de formação de professores autônomos, reflexivos e críticos acerca de seu papel como agente de transformação social, uma vez que o educador é apreendido como um ser social, dotado de historicidade e culturalmente situado. Ademais, torna-se primordial que o desenvolvimento de agências esteja pautado nos princípios de horizontalidade, a fim de que nenhuma das vozes presentes nos discursos seja de alguma forma silenciada.

Saliento por fim que esta pesquisa não almeja extinguir todas as reflexões no tocante à temática de formação continuada de professores de língua inglesa, mas sim suscitar novas interpretações, a fim de que essas sejam refratadas em outros contextos

da vida humana. Nas palavras de Freire “*O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber*” (FREIRE, 1981, p. 41).

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929]
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação. 20 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.
- CÁRDENAS, C. HACIA UNA SEMIÓTICA DE LA EDUCACIÓN. **Revista Electrónica Sinéctica**, núm. 19, Julho-Janeiro, 2001, p. 28-38. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- CHAVES, H. V.; FILHO, O. N. M.; OLIVEIRA, J. C. C.; NETO, F. E. P. Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 134-147, abr. 2012.
- EDWARDS, A. **Relational agency in professional practice: a CHAT analysis.** *International Journal of Human Activity Theory*, [S.l.], n.1, p.1-17, 2007.
- _____. **Relational agency: learning to be a resourceful practioner.** *International Journal of Educational Research*, Oxford, v.43, n.3, p.168-182, 2005.
- ENGESTRÖM, Y. et al. Activity theory and individual and social transformation. **Perspectives on activity theory**, v. 19, n. 38, 1999.
- _____. **Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team.** In: CARLGREN, I. *et al.* *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice.* Falmer, 1994.
- _____. **Learning by Expanding. An ActivityTheoretical Approach to Developmental Research.** Cambridge University Press, 2015.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. **Dicursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework.** *Journal of Organizational Change Management*, Bradford, v.24, n.3, p.368-87, 2011.
- ESPINOSA, B. **Ética.** Tradução: Tomaz Tadeu. São Paulo: Autêntica, 2009.
- FILHO, O. B. Bakhtin e o cronotopo: uma análise crítica. **Revista IntertexTo**, [S.l.], v. 4, n. 2, mar. 2012. ISSN 1981-0601.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. 1. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2013.
- _____. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. 01. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, Dec. 2018.
- MAGALHAES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCcoL. In: Fernanda Coelho Liberali; Elaine Matheus; Maria Cristina Damianovic. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. 1ed.Campinas: Pontes, 2012, v.1, p. 13-26.
- MAGALHAES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. . Vygotsky e Bakhtin/ Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. n 5, p. 103-115, 2011.
- MAGALHAES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **LING. – Est. e Pesq., Catalão-GO**, vol. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos- filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 1844/2004
- MATEUS, E. F. **Atividade de Aprendizagem Colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras do mundo universidade-escola**. 2005. Tese (Estudos da linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- NININ, M. O. G.; MAGALHAES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa, rev. lingüíst. (São José Rio Preto)**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, dez. 2017.
- PALAZÓN MAYORAL, M. R. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. **Campus Virtual**.
- PEREIRA, M. R. P. **Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego” entre escola, comunidade e universidade**. 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. 2003 (1967) **Filosofía de la praxis** (México: Fondo de Cultura Económica).
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2003.
- VIRKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités revue électronique**, v.3, n.1, 2006, p. 43-66.