


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ANA HELENA DOTTI CAMPANATTI

OS DIÁRIOS REFLEXIVOS COMO MEIO DE AGÊNCIA DOCENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



ARARAQUARA – S.P.
2020

ANA HELENA DOTTI CAMPANATTI

OS DIÁRIOS REFLEXIVOS COMO MEIO DE AGÊNCIA DOCENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

ARARAQUARA – S.P.
2020

C186d	<p>Campanatti, Ana Helena Dotti</p> <p>Os diários reflexivos como meio de agência docente para professores de língua estrangeira / Ana Helena Dotti Campanatti. -- Araraquara, 2020</p> <p>161 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Sandra Mari Kaneko-Marques</p> <p>1. Linguística Aplicada. 2. Professores Formação. 3. Agência docente. 4. Língua inglesa Estudo e ensino. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA HELENA DOTTI CAMPANATTI

OS DIÁRIOS REFLEXIVOS COMO MEIO DE AGÊNCIA DOCENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Data da defesa: 23/07/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia
UNESP - Assis

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A minha avó Alice [*in memoriam*] por sempre se orgulhar da
“neta que fala inglês”; ao meu avô Genésio [*in memoriam*] pelas
risadas e reflexões.

A minha avó Augusta [*in memoriam*] que mesmo não tendo
conhecido me ensinou sobre fibra; ao meu avô Helvécio pelo
exemplo de resiliência e simplicidade.

Aos meus pais, Vera e Junior, cujo apoio ao longo dos meus
anos de estudo foi fundamental para que fosse quem sou. Amo
vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao Buda, Sidarta Gautama, por providenciar o caminho para a iluminação que me manteve centrada para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Vera e Junior, por sempre acreditarem em mim, por sonharem comigo num período tão turbulento, pelo incentivo nos momentos difíceis e por nunca me deixarem desistir dos meus objetivos.

À Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques, minha orientadora, pela acolhida, pela paciência, pelos ensinamentos e pelo encorajamento, desde a graduação, para que eu continue me tornando uma professora e pesquisadora melhor.

À Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia por avaliar e contribuir com as versões primeiras deste trabalho, no SELIN, na qualificação e na defesa.

À Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, pelos ensinamentos, na graduação e no mestrado, pelos conselhos entre as sessões de Teletandem e por avaliar e contribuir com as versões primeiras deste trabalho, na qualificação e na defesa.

Às participantes de pesquisa, por contribuírem para o desenvolvimento desse trabalho e pela paciência com as mensagens e reuniões. MUITÍSSIMO obrigada pela participação.

Ao pessoal do PLI, pela jornada de ensino de língua inglesa, reflexões e apoio.

À Gislaíne, por me manter sã e o menos ansiosa possível nos últimos meses deste fechamento de ciclo de pós-graduação. Obrigada por fazer com que eu acreditasse mais em mim.

Ao *#girlsquad*, Franciele, Larissa, Nathaly, Mariana, Tamiris e Vivian, por lerem e opinarem sobre o desenvolvimento da pesquisa. Obrigada por me encorajarem nos momentos em que a ansiedade me dizia que eu não ia dar conta de jeito nenhum.

À Bruna Campos, pelas experiências compartilhadas e pelas conversas pelos corredores da FCLAr.

Ao Letrólogas, em especial às amigas: Gabriela, Vanessa, Nathaly, Larissa e Clara, pela trajetória conjunta durante a graduação, pelo apoio nos momentos de angústia, e pelo contato, mesmo a distância, durante a pós-graduação.

Aos ex-alunos, pela paciência com a professora que eu era em formação inicial, pela confiança, por contribuírem para o meu desenvolvimento profissional. Aos meus alunos de Americana, pela acolhida, pela reflexão, pelo companheirismo mesmo que inglês não seja lá a matéria preferida de vocês. Obrigada por contribuírem para que eu seja uma professora de inglês melhor (e pelas indicações de livros, séries e filmes, naturalmente).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire (1996, p. 16)

RESUMO

No âmbito de Linguística Aplicada, especialmente na era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006), o professor de língua estrangeira atua como facilitador do conhecimento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2000), agindo de maneira reflexiva (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1983) e como construtor de suas competências profissionais (UR, 2002). Estudos recentes (TENG, 2019; RIVEROS; NEWTON; BURGESS, 2012; DAY et al., 2006) apontam a necessidade do professor de língua estrangeira ser agente em seu contexto educacional, sendo peça chave para um bom desenvolvimento de competências linguísticas de aprendizes de língua estrangeira. Neste trabalho, buscamos relacionar o caráter introspectivo de diários reflexivos (SOARES, 2005) com o conceito central de agência docente (PRIESTLY; BIESTA; ROBINSON, 2015), analisando que indícios de agência docente podem ser encontrados nos diários reflexivos de professores de língua estrangeira no processo de ensino e aprendizagem em que estão inseridos. Pautadas numa perspectiva qualitativa, analisamos, primeiro, se os conceitos de profissional reflexivo (PERRENOUD, 2002) e agência docente eram conhecidos pelas participantes da pesquisa e, depois, que indícios de agência docente haviam nos diários reflexivos gerados pelas professoras. Para analisarmos se as professoras de língua estrangeira, atuando em cursos online para a comunidade interna, eram familiares com os conceitos, aplicamos um questionário inicial e elas nos entregaram autobiografias (BAILEY, 1996). Em seguida, elas produziram os diários reflexivos referentes aos cursos de língua estrangeira dos quais eram professoras responsáveis. Esses diários foram analisados em contraste com as gravações das aulas ministradas e, por fim, uma entrevista final foi conduzida de modo a confirmar ou refutar os dados obtidos por meio dos diários reflexivos. Notamos que os diários serviram como uma ferramenta para que as participantes pudessem refletir sobre suas ações em sala de aula e fazer uma autoavaliação de sua prática docente. Suas visões sobre os conceitos de profissional reflexivo e agência docente discutidas em dois momentos distintos (ao início e final desta pesquisa), nos permitem afirmar que foram, de certo modo, alteradas no nível discursivo. Esperamos que os resultados contribuam para a formação contínua das docentes, como uma alternativa para que consigam refletir sobre sua própria prática, assim como Kumaravadivelu (2006) prevê na pedagogia do pós-método.

Palavras – chave: Formação de Professores. Agência Docente. Diários Reflexivos. Programa Língua Inglesa na UNESP.

ABSTRACT

In the field of Applied Linguistics, especially in the post-method era (KUMARAVADIVELU, 2006), the foreign language teacher acts as a knowledge facilitator (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2000), acting reflexively (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1983) and as a builder of their professional skills (UR, 2002). Recent studies (TENG, 2019; RIVEROS; NEWTON; BURGESS, 2012; DAY et al., 2006) point out the need for the foreign language teacher to be an agent in his educational context, being a key piece for a good development of language skills of learners of a foreign language. In this work, we seek to relate the introspective character of reflective diaries (SOARES, 2005) with the central concept of teacher agency (PRIESTLY; BIESTA; ROBINSON, 2015), analysing what evidence of teacher agency can be found in reflective diaries of foreign language teachers in the teaching and learning process in which they are inserted. Based on a qualitative perspective, we analysed, first, if the research participants knew the concepts of reflective professional (PERRENOUD, 2002) and teacher agency, and then, what evidence of teacher agency there were in the reflective diaries produced by the teachers. To analyse whether foreign language teachers, working in online courses for the internal community, were familiar with the concepts, we applied an initial questionnaire and they handed us autobiographies (BAILEY, 1996). Then they produced the reflective diaries for the foreign language courses for which they were responsible teachers. These diaries were analysed in contrast to the recordings of the classes taught and, finally, a final interview was conducted to confirm or refute the data obtained through the reflective diaries. The diaries served as a tool for the participants to reflect upon their actions in the classroom and to engage in their teaching practice self-assessment. Their views on the concepts of reflective professional and teacher agency, before and after this research, have shown that, somehow, they changed, at least, in a discursive level. We hope that the results will contribute to the continuous training of teachers, as an alternative for them to be able to reflect on their practice, as Kumaravadivelu (2006) predicts in post-method pedagogy.

Keywords: Teacher Education. Teacher Agency. Reflective Diaries. English Language at UNESP Program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O conhecimento-para-ensinar línguas	24
Figura 2	A inter-relação entre as identidades do professor e a autonomia docente	26
Figura 3	Reflexão: relação entre o mundo interior e exterior	32
Figura 4	Uma interconexão entre autonomia docente, agência docente e identidade docente	39
Figura 5	Dimensões de agência docente	40
Figura 6	Exemplo de e-mail com orientações	56
Figura 7	Interface do aplicativo Zoom	57
Figura 8	Cronograma do curso “Produção Oral - Entrevistas” (B1)	59
Figura 9	Cronograma do Curso de “Inglês para Funcionários”	61
Figura 10	Perguntas de reflexão propostas pela coordenadora	72
Figura 11	Mensagens enviadas pela pesquisadora para Alessa	83
Figura 12	Síntese dos dados	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características do profissional reflexivo	29
Quadro 2	Definições de agência	37
Quadro 3	Síntese das dimensões de agência docente	41
Quadro 4	Síntese dos instrumentos utilizados	48
Quadro 5	Quantidade de diários reflexivos produzidos por participante	49
Quadro 6	Quantidade de instrumentos gerados e coletados	50
Quadro 7	Relação das dimensões de agência docente com os instrumentos de geração e coleta de dados	51
Quadro 8	Síntese do perfil das participantes de pesquisa	53
Quadro 9	Cursos ministrados por Alessa	60
Quadro 10	Cursos ministrados por Ariana	62
Quadro 11	Síntese da análise de dados	65
	Contraposição entre excertos do Questionário Inicial	
Quadro 12	Semiestruturado e da Entrevista Final em relação aos conceitos de pesquisa para Alessa	73
	Contraposição entre excertos do Questionário Inicial	
Quadro 13	Semiestruturado e da Entrevista Final em relação aos conceitos de pesquisa para Ariana	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEL	Centro de Ensino de Línguas
Cf	Conferir
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> [Inglês como Língua Estrangeira]
FCFAr	Faculdade de Ciências Farmacêuticas
IQ	Instituto de Química
IsF	Idiomas sem Fronteiras (inglês)
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MEO	<i>My English Online</i> [Meu Inglês Online]
PLI	Programa Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade.
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Organização da Dissertação	18
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Formação de professores e sua identidade profissional	21
1.2 O conceito de prática reflexiva	27
1.3 Os Diários Reflexivos	33
1.4 O conceito de agência docente	36
1.4.1 As três dimensões de agência docente	39
1.4.2 Outras vertentes de agência docente	42
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	44
2.1 Natureza da pesquisa	45
2.2 Procedimentos para geração e coleta de dados	47
2.3 O perfil das participantes de pesquisa	51
2.4 O contexto de pesquisa	53
2.5 Cursos ministrados pelas participantes	58
2.5.1 Alessa	58
2.5.2 Ariana	61
2.6 Os diários reflexivos produzidos pelas participantes	62
2.7 Forma de análise de dados	63
2.8 Dificuldades encontradas e alterações no plano inicial	65
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
3.1 Alessa	69
3.1.1 As concepções a respeito dos conceitos pesquisados	69
3.1.2 Os indícios de agência docente	72
3.2 Ariana	93
3.2.1 As concepções a respeito dos conceitos pesquisados	93
3.2.2 Os indícios de agência docente	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	129

APÊNDICES	132
APÊNDICE A – Questionário Inicial Semiestruturado	133
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista Final	135
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	136
ANEXOS	138
ANEXO A - Qualidades de Professores Agentes (SCHON, 2018)	139
ANEXO B - Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética	141
ANEXO C - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (em inglês)	142
ANEXO D - Edital do Curso de CLIL para Docentes (parcial)	143
ANEXO E - Edital do Curso de Escrita Acadêmica (íntegra)	145
ANEXO F - Edital de Seleção dos Bolsistas IsF (íntegra)	147
ANEXO G - Exemplo de Ementa IsF (parcial)	156
ANEXO H - Exemplo de Diário Reflexivo de Alessa	157
ANEXO I - Exemplo de Diário Reflexivo de Ariana	159
ANEXO J - Ficha de Observação (pares)	160
ANEXO K - Roteiro de Autoavaliação	161

INTRODUÇÃO

Discussões acerca da formação reflexiva de professores de língua estrangeira (especialmente em relação à língua inglesa, nosso foco de pesquisa) e de sua influência para um desenvolvimento profissional reflexivo foram extensivamente desenvolvidas em Linguística Aplicada (LA). Da mesma forma, existe uma grande produção desenvolvida acerca do uso de diários de aprendizagem por estudantes de língua estrangeira e também de professores que tem múltiplos objetivos. Entretanto, com recentes discussões sobre agência docente, não encontramos nenhuma publicação¹ que tratasse de tal conceito relacionando-o à formação inicial ou contínua de professores e o uso dos diários reflexivos que tenha sido realizado em contexto brasileiro até o momento de realização deste trabalho.

As pesquisas que tratam sobre agência docente são advindas de outras áreas de conhecimento, como a Matemática (OLIVEIRA; CYRINO, 2019), por exemplo, ou áreas afins à LA, como a Pedagogia Social e a Educação, respectivamente (MATIKAINEN; MÄNNISTÖ; FORNACIARI, 2018; MULIK; EDIMUNDO, 2017) e não focalizam o instrumento principal proposto como análise neste trabalho - os diários reflexivos -, apesar de usarem instrumentos também propostos nesta investigação (como observações de aula não-participantes, por exemplo). Desse modo, buscamos, então, preencher essa lacuna ao relacionar esses conceitos e instrumentos.

Embora o uso de diários reflexivos já tenha sido extensivamente abordado em LA (ver HUANG, 2017; GARCIA, 2004; GARMON, 2001; MORITA, 1997 para alguns exemplos), acreditamos que o uso desse instrumento relacionando-o à formação de professores e à agência docente pode, conforme defendem Matikainen, Männistö, Fornaciari² (2018, p. 11), contribuir para “[...] educar professores que são emancipados profissionalmente e que vêem que têm uma chance real de causar impacto na sociedade”³.

Ao longo deste trabalho, trataremos sobre agência docente e diários reflexivos, com maior ênfase no capítulo dedicado a eles. Por hora, apresentaremos definições acerca dos

¹ A busca por pesquisas foi feita no sistema Parthenon da biblioteca da UNESP, usando os termos *teacher agency* juntos num primeiro momento; depois, usamos somente *agency*. Além do sistema Parthenon, também realizamos buscas da mesma forma pelo Google Acadêmico e no repositório online da UNESP. Além disso, também pesquisamos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES seguindo o mesmo processo mencionado anteriormente. Posteriormente, realizamos, conforme descrito anteriormente, buscas com os termos em português - agência docente; e, também, agência docente + diários reflexivos.

² Essa e as demais traduções deste trabalho são de minha responsabilidade, a menos que indicado o contrário em nota específica.

³ No original: “[...] to educate teachers who are professionally emancipated and who see that they have a real chance to have an impact on society”.

mesmos, a fim de situar o leitor. Entendemos que diários reflexivos são uma ferramenta para a prática de escrita e, além disso, fonte de pesquisa para entendermos as crenças, problemáticas, anseios, entre outros, de professores de língua estrangeira (SOARES, 2005). Neste estudo, os diários reflexivos foram gerados⁴ pelas professoras participantes da pesquisa e não coletados, ou seja, sua produção ocorreu para atender às demandas da pesquisadora.

O conceito de agência docente é definido por Calvert (2016, p. 4; ênfase nossa) como “a capacidade de professores para agirem *propositalmente e construtivamente* para dirigir seu crescimento profissional e contribuir para o crescimento profissional de colegas”⁵, o que complementa o pensamento de Perrenoud (2002), que defende que para formar um profissional reflexivo deve-se formar, também, um profissional capaz de dominar sua própria evolução como profissional. Além de Schön (1983), Perrenoud (2002) também argumenta que um profissional reflexivo deve ser capaz de reconhecer seus esquemas de ação⁶, para aprimorá-los onde se faz necessário.

Dessa maneira, reconhecendo a importância do papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme apontado, também, por Freeman (2016) e Almeida Filho (1993), esta pesquisa mostra-se relevante já que, além dos poucos trabalhos a respeito de agência docente relacionando-a com a formação de professores, também há uma escassez a respeito das discussões sobre o tema, relacionando-o aos diários reflexivos, no contexto brasileiro, como apontado anteriormente.

Investigamos o processo de reflexão de duas professoras de língua inglesa em formação inicial e continuada, que atuam no ensino de língua inglesa para a comunidade interna da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) no âmbito do “Programa Língua Inglesa na UNESP⁷: internacionalização, formação e transversalidade” (doravante PLI), em convênio com o Santander.

A escolha pelo referido programa deu-se de maneira a articular dois dos três pilares base da universidade pública, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da

⁴ Conferir o capítulo referente à Metodologia, onde a distinção entre geração e coleta de dados será abordada.

⁵ No original, “[...] is the capacity of teachers to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues” (CALVERT, 2016, p. 4).

⁶ Esse conceito será definido na seção de fundamentação teórica deste trabalho.

⁷ Mais informações sobre o programa: <http://unan.unesp.br/destaques/33941/programa-lingua-inglesa-da-unesp>

Educação (LDB) de 1996, a saber: articulação entre pesquisa e ensino (o terceiro pilar presente na LDB refere-se à extensão)⁸. Embora não se trate de um projeto de extensão, por ter foco na comunidade interna apenas, o PLI proporciona a oportunidade de professores em formação inicial e continuada de atuarem em contexto prático de ensino de língua estrangeira. O PLI favorece o desenvolvimento de pesquisas de graduandos, mestrandos (como esta), doutorandos e docentes da UNESP e a formação dos professores participantes do programa com a orientação de professores coordenadores. Tais características permitem que o PLI se configure como uma atividade de formação, relacionando pesquisa e ensino.

No âmbito do referido programa, é importante ressaltar o papel do supervisor, exercido pelas professoras coordenadoras do programa. Para Kaneko-Marques (2015), o supervisor é qualquer pessoa que monitora e ajuda a melhorar a qualidade de ensino que professores têm num determinado contexto. Ainda, segundo a autora, outras funções de supervisores incluem: servir de modelo, direcionar o ensino de professores, oferecer sugestões, dar conselhos e avaliar o ensino dos professores. Kaneko-Marques (ibid.) salienta ainda que o termo supervisor pode ter conotação hierárquica, mas que compreendê-lo desta forma pode comprometer e agir negativamente para o desenvolvimento profissional do professor.

Assim, buscamos investigar se e como se dá o processo de desenvolvimento de agência docente de professoras de língua inglesa participantes do PLI por meio da análise de diários reflexivos escritos por elas. Identificamos, primeiro, se existem concepções das professoras de língua inglesa acerca dos conceitos de profissional reflexivo e de agência docente e, se existirem, quais são essas concepções. Verificamos, na sequência, que indícios de agência docente podem ser encontrados nos diários reflexivos produzidos pelas professoras. Ao longo deste trabalho, entendemos concepções como um termo que abarca as noções de *beliefs, assumptions and knowledge* propostas por Woods (1996) e também o defendido por Priestly, Biesta e Robinson (2015).

Para atingirmos nossos objetivos, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa, que norteiam este estudo:

⁸ Destacamos, especialmente, o Capítulo IV, Art. 43 sobre a função da educação superior, inciso oitavo: “VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.” (BRASIL, 1996, p. 33).

1) Se existirem concepções das professoras de inglês a respeito dos conceitos de profissional reflexivo e agência docente, quais são essas concepções?

2) Que indícios de agência docente podem ser encontrados nos diários reflexivos das professoras?

Na sequência, apresentamos de que forma este trabalho está organizado e será apresentado.

Organização da Dissertação

Além da introdução, este trabalho está organizado em três capítulos principais. O primeiro trata da revisão da literatura utilizada nesta pesquisa que fundamenta nossa análise e discussão dos dados sobre o desenvolvimento de agência docente pelas participantes de pesquisa com o uso dos diários reflexivos. Nele, apresentamos os teóricos em que nos embasamos para abordar os conceitos de profissional reflexivo, diários reflexivos e professores reflexivos, conforme em Alarcão (2005), Perrenoud (2002), Bailey (1996), Schön (1983), entre outros, além de apresentar, como ponto de partida, uma revisão bibliográfica a respeito de formação de professores (ALMEIDA FILHO, 2015, 1993; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2005, 2001/2000; FREEMAN, 2016; UR, 2002). Na sequência, apresentamos o conceito de agência docente pautado em Teng (2019), Schon (2018) e Priestly, Biesta e Robinson (2015, 2013).

Já o segundo capítulo, que trata da metodologia de investigação adotada, desenvolve-se com a apresentação dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, trata do contexto de pesquisa e apresenta o perfil das professoras do PLI.

O terceiro capítulo apresenta a análise e discussão dos dados organizados de acordo com os participantes de pesquisa, elencando cada um dos instrumentos de coleta e as perguntas de pesquisa em subdivisões. A primeira subdivisão de cada participante apresenta o questionário inicial e a autobiografia, a segunda os diários reflexivos, analisados em conjunto com as gravações das aulas (em vídeo ou áudio) a que se referem, e a entrevista final.

Por fim, apresentamos os resultados desta pesquisa em que discutimos, com base nos teóricos que apoiam esse trabalho, que indícios de agência docente foram encontrados nos diários reflexivos e, então, propomos encaminhamentos futuros e sugestões de intervenção

às coordenadoras, na medida em que os diários reflexivos podem ser dialogados, para a formação de professores inseridos no “Programa Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordaremos quatro teorias que servem como base de desenvolvimento deste estudo: a) formação de professores e sua identidade profissional; b) prática reflexiva; c) diários reflexivos e d) agência docente. Buscamos apresentar diversos teóricos que já trataram sobre os temas, nos alinhando a alguns específicos.

1.1 Formação de professores e sua identidade profissional

Neste trabalho, procuramos elencar o conceito de agência docente com reflexão e, mais prementemente, com diários reflexivos. Antes de considerar essas particularidades, entretanto, devemos elucidar a principal distinção entre agência *docente* e agência em geral (apenas o conceito em si e outros tipos de agência como, por exemplo, a agência estudantil (*student agency/learner agency*). Esta distinção principia-se desde a formação inicial de futuros professores, considerando-os como profissionais de ensino de línguas.

Ur (2002) considera que tratar o professor de LE como profissional significa compreender que ele possui algumas habilidades que os leigos, os amadores ou técnicos de ensino de línguas, não têm. A autora também defende que há uma diferença entre os profissionais de LE e os acadêmicos de LE; segundo ela:

Essencialmente, o profissional prioriza a ação em tempo real, enquanto os acadêmicos priorizam o pensamento - embora, é claro, o profissional também pense em sua ação e nos atos acadêmicos para desenvolver seu pensamento. A distinção é, portanto, de ênfase e prioridades, e não de substância. [...] Uma implicação disso tudo é que a pesquisa e o pensamento do acadêmico nem sempre se aplicam ou são relevantes para a prática profissional, assim como 'o que funciona' para nós pode não ser para eles uma hipótese científica válida ou generalizável. [...] O professor de inglês é essencialmente um profissional engajado em trazer mudanças no mundo real, que pode ocasionalmente realizar pesquisas acadêmicas. Os dois empreendimentos são diferentes, mas mutuamente benéficos e igualmente respeitados (ibid., p. 390-391)⁹.

Segundo o proposto pela autora, então, em consonância com as definições de Perrenoud (2002) e Schön (1983), as participantes deste estudo caracterizam-se como profissionais de ensino de LE, e, portanto, são responsáveis por fazer com que as mudanças

⁹ No original: “Essentially, the professional prioritises real-time action, whereas the academic prioritises thought - though of course the professional also thinks about his or her action, and the academic acts in order to develop his or her thinking. The distinction is thus one of emphasis and priorities rather than of substance. [...] An implication of all this is that research and thinking by the academic may not always apply or be relevant to professional practice, just as ‘what works’ for us may not be for them a worthwhile or generalisable scientific hypothesis. [...] The English teacher is essentially a professional engaged in bringing about real-world change, who may on occasion undertake academic research. The two endeavours are different, but mutually beneficial and equally to be respected”.

ocorram na sala de aula (e também fora dela), com sua participação em pesquisas acadêmicas e atuando, dentro de seus contextos, como profissionais reflexivas, como será discutido nas páginas seguintes.

Almeida Filho (2005) reforça a visão de Ur (2002), com as quais concordamos, a respeito dos profissionais de LE. O autor salienta que o professor de LE não precisa ser um pesquisador, mas precisa de “uma formação sólida, continuada e refletida que permita aos professores [...] discutir ideias e resultados de pesquisa corrente sobre ensino e aprendizagem de línguas [...] para garantir-lhes um nível adequado de profissionalismo” (op. cit., p. 32).

Sendo assim, apoiamo-nos em alguns autores para apresentar aspectos primordiais à formação de professores de LE. Almeida Filho (1993), ao tratar de formação de professores em contexto brasileiro discute três competências de professores de LE, a implícita; a aplicada; e a profissional, que fazem parte da abordagem de ensinar do professor¹⁰. A competência implícita é a mais básica dentre as três, constitui-se por concepções, intuições e experiências vividas pelo professor, tanto como docente quanto como discente, considerando sua trajetória pessoal e profissional. Por sua vez, a competência aplicada é aquela em que o professor consegue definir e delimitar com clareza porque opta por determinada abordagem de ensino, método ou técnica¹¹, em outras palavras, “porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém” (ibid., p. 21). Já a competência profissional alinha-se ao conceito de agência docente, na medida em que defende que nela “o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização permanente” (ibid., p. 21).

Segundo Moita Lopes (1996), que dá sequência às discussões propostas por Almeida Filho (1993), os cursos de formação de professores não favoreciam que os discentes finalizassem a graduação como profissionais críticos e autônomos. Celani (2008) problematiza esta questão ao discorrer que

Na Universidade os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências, e o grande problema é a brecha entre o discurso da

¹⁰ Johnson (1999) também discute esses conceitos a partir de uma “visão alternativa” de conhecimento dos professores. Cf. JOHNSON, K. E. Teachers’ knowledge: a view from the inside out. In: _____ *Understanding Language Teaching: reasoning in Action*. Heinle & Heinle Publishers, 1999. p. 14-29.

¹¹ Para as diferenciações, cf. ANTHONY. Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, Volume XVII, Issue 2, January 1963, Pages 63–67, 1983. Disponível em <<https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>> Acesso em: 02 abr. 2020.

universidade e o cotidiano, principalmente o cotidiano que o professor recém-formado vai encontrar na escola. Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula. E isso deve ser feito em todas as disciplinas do currículo, não apenas nas de Licenciatura. [...] o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional (ibid., p. 39).

Mais recentemente, ao discutir sobre formação de professores, Gimenez (2009, 2004) e Vieira-Abrahão (2006, 2005) salientam a necessidade de unir teoria e prática em contextos universitários. Miccoli (1989, p. 175) já trazia essa problemática a pauta. Para ela,

Como futuros professores de EFL, os alunos devem analisar o processo de ensino/aprendizagem que vivenciam. Analisar e refletir sobre si mesmos como aprendizes fará com que os alunos vejam esse processo de forma crítica, de modo que no futuro ajam conscientes de sua natureza caleidoscópica¹².

Tratando-se, ainda, de contextos brasileiros, Vieira-Abrahão (2006) defende que alunos dos cursos de Letras comecem seu desenvolvimento como profissionais de LE ainda em formação inicial, como é o caso de uma de nossas participantes de pesquisa. A autora argumenta, ainda, que os discentes em formação inicial sejam incitados a realizarem práticas reflexivas, que definiremos no subcapítulo seguinte.

Kaneko-Marques (2015) respalda o desenvolvimento da prática reflexiva ainda em formação inicial. Ao investigar supervisão reflexiva do professor através de vídeos de ensino em sala de aula, a autora explica que:

Ao estudar suas próprias salas de aula, eles podem aprimorar suas habilidades para (re) construir seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, visando uma melhor compreensão das complexidades envolvidas nesse processo em situações reais da escola¹³ (ibid., p. 69).

Ainda a esse respeito, Freeman (2016, p. 9; ênfase do autor)¹⁴ afirma que “existe uma diferença fundamental entre disciplinas acadêmicas usadas para definir o conhecimento que

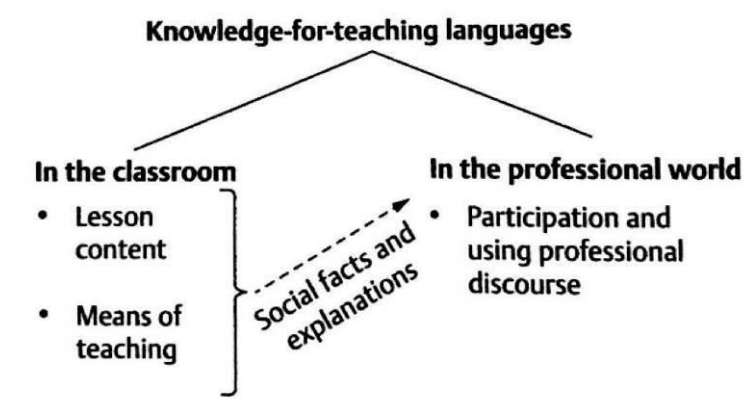
¹² No original: “As future EFL teachers, students should analyze the teaching/learning process which they experience. Analyzing and reflecting about themselves as learners will make students see such process critically so as in the future act on it conscious of its kaleidoscopic nature”.

¹³ No original: “By studying their own classrooms, they can improve their abilities to (re)construct their knowledge about language learning and teaching process, aiming at better comprehension of the complexities involved in this process in real school situations”.

¹⁴ No original: “There is a fundamental difference between the academic disciplines used to define the knowledge that language teachers *should* know and the knowledge that those teachers use in the practice of classroom teaching”.

professores de línguas *devem* saber e o conhecimento que esses professores usam na prática de ensino em sala de aula”. O autor evidencia o conhecimento-para-ensinar línguas (*knowledge-for-teaching languages*) que é desejável que os professores tenham, em outras palavras, o por que ensinar como se ensina (similar à competência aplicada proposta por Almeida Filho). Segundo Freeman (ibid.), a língua é usada para três propósitos: a) como o conteúdo da aula (*lesson content*); b) como meio/idioma de ensino (*means of teaching*); e c) como parte do discurso profissional que forma a identidade do professor de LE (*participation and using professional discourse*), conforme exemplifica a figura 1, a seguir. O autor salienta que embora a língua seja usada em dois campos distintos de atuação do professor de LE, ela é fácil de se transformar em seu discurso profissional dentro das comunidades de prática do professor, uma vez que transita para esse contexto. Para ele, o uso da língua que perpassa esses dois contextos influencia na identidade profissional dos professores de LE.

Figura 1 - O conhecimento-para-ensinar línguas



Fonte: Freeman (2016, p. 180)

Partindo do princípio que os discursos profissionais dos professores de LE são responsáveis por influenciarem sua identidade profissional, gostaríamos de explorar a construção deste conceito dentro de formação de professores. Alinhamo-nos a Day et al. (2006) ao discutirem que a identidade dos professores de LE não é formada apenas por sua identidade profissional e os papéis que assumem dentro e fora de sala de aula, mas, também, por sua identidade pessoal. Segundo os autores, há uma inter-relação entre a identidade pessoal e profissional do professor que é inevitável.

A esse respeito, Slegers e Kelchtermans (1999, p. 579 apud DAY et al., 2006) defendem que além da inter-relação entre as duas identidades do professor de LE, essas

identidades são formadas “como resultado de uma interação entre as experiências pessoais dos professores e o ambiente social, cultural e institucional em que atuam diariamente”¹⁵.

Day et al. (2006, p. 613) argumentam que:

A arquitetura das identidades profissionais dos professores nem sempre é estável, mas em determinados momentos ou durante uma certa vida, as fases da carreira e da organização podem ser descontínuas, fragmentadas e sujeitas a turbulências e mudanças na luta contínua para construir e sustentar uma identidade estável¹⁶.

Uma vez que consideramos as identidades dos professores de LE como sempre em formação, cabe destacar que, conforme afirma Kayi-Aydav (2015, p. 101), “quando os professores em pré-serviço tiverem a oportunidade de obter o direito de falar, poderão formar um eu positivo e uma forte identidade profissional”¹⁷¹⁸.

Conforme discorreremos no começo deste capítulo, tanto a formação quanto as identidades dos professores de LE mostram-se como pontos de partida para as discussões de agência docente e o desenvolvimento da prática reflexiva. Teng (2019) afirma que quando muitas identidades profissionais existem simultaneamente num mesmo momento, para um mesmo indivíduo, isso pode significar diferentes graus de *autonomia* em diferentes vertentes de seu trabalho. Teng (ibid., p. 83) esclarece que “[...] os professores não são mais vistos como uma entidade única na aquisição de competências de ensino e conhecimento, mas como agentes que precisam tomar ações reflexivas enquanto tomam decisões em sua prática de ensino”¹⁹.

Em resumo, conforme o autor sustenta o pensamento de Day et al. (2006), temos que a identidade profissional dos professores de LE podem ser três: a) identidade frágil (*fragile identity*); b) identidade em colapso (*collapsing identity*); e c) identidade negociável (*negotiable identity*). Cada uma dessas identidades porta-se de maneiras diferentes frente à

¹⁵ No original: “as the result of an interaction between personal experiences of teachers and the social, cultural and institutional environment in which they function on a daily basis”.

¹⁶ No original: “The architecture of teachers’ professional identities is not always stable, but at certain times or during certain life, career and organisational phases may be discontinuous, fragmented, and subject to turbulence and change in the continuing struggle to construct and sustain a stable identity”.

¹⁷ No original: “When pre-service teachers are provided the opportunities to gain the right to speak, they will be able to form positive selves and strong professional identities”.

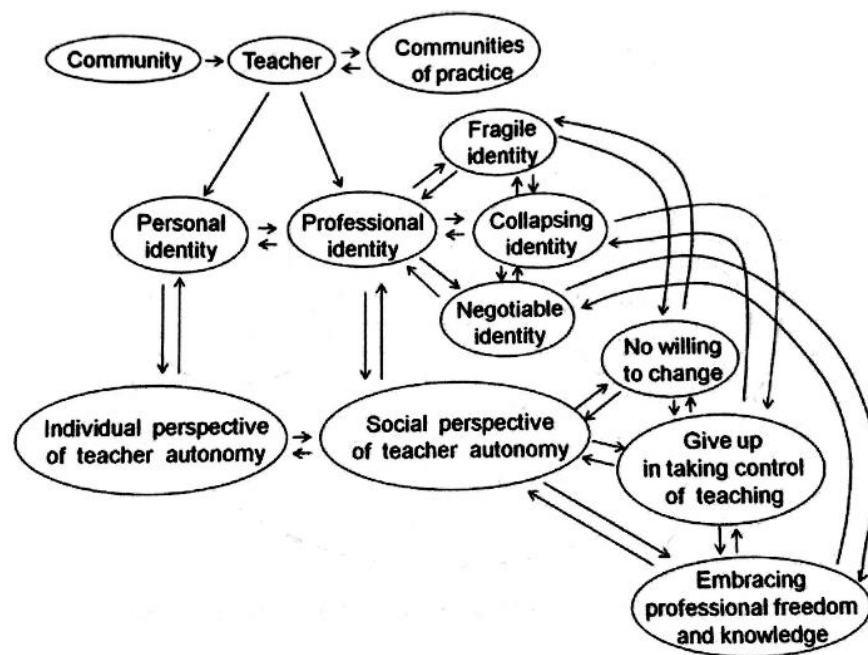
¹⁸ No texto, a autora entende que professores pré-serviço são aqueles que ainda não atuam na educação básica. Às vezes, ele é usado como sinônimo para formação inicial. Neste trabalho, não faremos distinção entre um e outro, visto que, no momento da pesquisa, nenhuma das participantes havia atuado na educação básica.

¹⁹ No original: “[...] teachers are no longer regarded as a sole entity in acquiring knowledge and teaching competencies, but rather as agents who need to take reflexive actions while making decisions in their teaching practice”.

perspectiva social de autonomia docente (*social perspective of teacher autonomy*). A identidade frágil não é disposta a mudar (*no willing to change*); a identidade em colapso desiste de assumir o controle do ensino (*give up in taking control of teaching*); a identidade negociável é aquela que aceita a liberdade e o conhecimento profissional (*embracing professional freedom and knowledge*).

Assim como os comportamentos em relação a essa perspectiva, as três identidades propostas por Teng se relacionam entre si, conforme indicam as setas intercambiáveis na figura 2, corroborando com a noção de que elas estão sempre em formação (Day et al., 2006) e que podem existir em um mesmo momento, em graus diferentes de profundidade, embora sempre com uma identidade sobressalente/principal.

Figura 2 - A inter-relação entre as identidades do professor e a autonomia docente



Fonte: Teng (2019, p. 85)

Isso pode ser verificado na figura 2, em que o professor, influenciador e influenciado pelas comunidades de prática (*communities of practice*) e pela comunidade em que está inserido (*community*), conforme indicam as setas que apontam para ele/ela (*teacher*), forma sua identidade pessoal e sua identidade profissional, que se relacionam entre si. A identidade pessoal do professor de LE relaciona-se e afeta sua perspectiva individual de autonomia docente (*individual perspective of teacher autonomy*) e também impacta a perspectiva social de autonomia docente, como temos na figura 2.

Além disso, Teng (2019, p. 87) explica que “[...] a formação da identidade do professor é um pré-requisito para melhorar a agência docente”²⁰. Buscamos, então, discutir no subcapítulo seguinte a respeito da prática reflexiva, um dos pontos de partida para compreendermos a formação reflexiva de professores, sua relação com a produção de diários reflexivos e seus pontos de aproximação com agência docente.

1.2 O conceito de prática reflexiva

Como já dissemos anteriormente, há uma extensa produção de trabalhos em LA sobre formação de professores que utilizam o aporte de diários reflexivos (SANTOS, 2014; SOARES, 2005; MACHADO, 1998), além de outros teóricos (BROWN, 2007; MURPHY, 2001) que salientam seu uso; atemo-nos à visão de que “uma das funções de uma prática reflexiva é permitir que o profissional tome consciência de seus esquemas²¹ [de ação] e, quando eles são inadequados, fazer com que evoluam” (PERRENOUD, 2002, p. 82). Em tratando-se de prática reflexiva, Schön (1983) e Perrenoud (2002) amparam nossa investigação a fim de nos auxiliar a responder nossas perguntas de pesquisa, uma vez que os esquemas de ação se relacionam diretamente ao hábito de refletir sobre a prática docente.

Nos cabe dizer que existem dois tipos principais de reflexão, discutidos por Schön (1983) e que Perrenoud (2002) revisita em seu texto - a reflexão sobre a ação (desenvolvida após um momento específico, por exemplo, na confecção do diário reflexivo após a uma aula, como no caso desta pesquisa) e a reflexão na ação (desenvolvida no momento de um acontecimento específico, por exemplo, durante uma explicação de gramática para um aluno). O entendimento desses dois conceitos serve como ponto de partida para o gênero *diário reflexivo* e suas implicações na formação docente. Perrenoud (2002, p. 34; ênfase no original) entende que “a reflexão na ação tem de ser *rápida*; ela guia um processo de ‘decisão’ sem possibilidade de recorrer a opiniões alheias nem de ‘pedir um tempo’”.

Schön (1983, p. 56) esclarece que

Muita reflexão na ação depende da experiência da surpresa. Quando o desempenho intuitivo e espontâneo não produz nada além dos resultados esperados, então tendemos a não pensar nisso. Mas quando o desempenho intuitivo leva a surpresas agradáveis, promissoras ou indesejadas, podemos responder refletindo na ação. [...] Em tais processos, a reflexão

²⁰ No original: “[...] the formation of teacher identity is a prerequisite for enhancing teacher agency”.

²¹ O conceito de “esquemas de ação” será definido mais adiante neste mesmo tópico.

tende a focalizar interativamente os resultados da ação, a própria ação e o conhecimento intuitivo implícito na ação²².

Assim, entendemos a reflexão na ação, como aquela que ocorre no momento da sala de aula, em que os resultados são esperados de forma imediata.

Já na reflexão sobre a ação,

Ele [o professor] reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido. Com frequência, a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, *retrospectiva e prospectiva*, ligando o passado e o futuro (PERRENOUD, 2002, p. 36; ênfase no original).

Concordamos que, tal como assevera o autor e sua definição de reflexão sobre a ação, os diários reflexivos são retrospectivos e prospectivos, pois estimulam professores a pensar sobre suas ações em uma dada aula e como tais ações podem ou não ser implementadas num momento futuro.

Schön (1983), por sua vez, discute a respeito do presente-ação (*action-present*). Para o autor, a reflexão na ação pode não ser necessariamente rápida, uma vez que o presente-ação pode se estender de horas até meses. O autor explica que o presente-ação é “[...] a zona de tempo em que a ação ainda pode fazer diferença para a situação”²³ (ibid., p. 62) em que o profissional se encontra.

Perrenoud (2002) explora, ainda, outro conceito importante que já mencionamos previamente: os esquemas de ação. Para o autor, eles ocorrem desde quando o profissional memoriza um comportamento, que pode sofrer variações ou diferenciações a partir de um primeiro esquema. Além disso, Piaget (1973, p. 23 apud PERRENOUD, 2002, p. 38) salienta que “[...] esquemas de ação [são] tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação à seguinte, ou seja, tudo o que existe de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”. Assim, segundo Perrenoud (2002, p. 37; ênfase do original), “o profissional passa a outro tipo de registro, que é o da reflexão sobre as *estruturas relativamente estáveis de sua própria ação*”

²² No original: “Much reflection-in-action hinges on the experience of surprise. When intuitive, spontaneous performance yields nothing more than the results expected of it, then we tend not to think about it. But when intuitive performance leads to surprises, pleasing and promising or unwanted, we may respond by reflecting-in-action. [...] In such processes, reflection tends to focus interactively on the outcomes of action, the action itself, and the intuitive knowing implicit in the action”.

²³ No original: “[...] the zone of time in which action can still make a difference to the situation”.

e sobre os *sistemas de ação coletiva* dos quais participa”. O autor também explica que “o *habitus* é nosso sistema de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é a ‘gramática geradora’ de nossas práticas” (ibid., p. 81; ênfase do autor).

Tomando como base as definições sobre os esquemas de ação, no quadro a seguir, apresentamos algumas características de um profissional reflexivo.

Quadro 1 - Características do Profissional Reflexivo

Características	Definição
Primeira	Desenvolver, muito mais do que já fazemos espontaneamente, a capacidade de refletir durante a ação
Segunda	Desenvolver a capacidade de refletir sobre a ação sob e além dos momentos de compromisso ativo em uma tarefa ou em uma interação
Terceira	Desenvolver a capacidade de refletir sobre o sistema e sobre as estruturas da ação individual ou coletiva.

Fonte: adaptado Perrenoud (2002, p. 33)

Podemos observar no quadro as atribuições de um profissional reflexivo, conforme em Perrenoud (2002). Cada uma dessas características propostas pelo autor podem ser desenvolvidas desde a formação inicial por meio de ações específicas. Apontamos algumas possibilidades de desenvolvimento tendo como base este trabalho: 1) em relação à primeira característica proposta por Perrenoud (ibid.), acreditamos que a reflexão na ação pode ser desenvolvida a partir da prática pedagógica por si própria, com discentes inseridos em situações reais de ensino/aprendizagem (como temos no PLI e em outros projetos citados ao longo deste estudo, além dos estágios obrigatórios de regência, conforme estrutura curricular da graduação); 2) a segunda característica pode ser desenvolvida com a produção de diários reflexivos, conforme temos neste estudo. Vieira-Abrahão (2006) também propõe sessões de visionamento para explorar esse tipo de reflexão. Os diários reflexivos, a nosso ver, são mais pertinentes de serem abordados com professores em formação inicial e continuada, já que podem ser produzidos virtualmente em qualquer lugar ou suporte; 3) a terceira característica proposta por Perrenoud (op. cit.) está ligada às outras duas. Segundo o autor, é raro que um profissional reflita sobre a visão holística do sistema ou sua prática se não reflète nas outras duas instâncias (durante a ação e após a ação). Dessa forma, a terceira característica seria uma consequência do desenvolvimento das outras duas, além de indicar uma reflexão maior com a sociedade e as estruturas que a compõem.

Acreditamos ser fundamental entender nossas participantes de pesquisa conforme propõe Perrenoud (2002) e verificar, portanto, de que forma elas entendem esse conceito e se ele se alinha ao proposto por Perrenoud (ibid.), uma vez que consideramos que ser um profissional reflexivo impacta no desenvolvimento de agência docente, seja em formação inicial ou continuada. Por esse primeiro quadro, podemos verificar, ainda, que ser um profissional reflexivo significa desenvolver competências que não se limitam ao aprendizado dos anos iniciais de formação, mas que “[...] é um *trabalho* que, para se tornar *regular*, exige uma postura e identidade particulares” (PERRENOUD, 2002, p. 44).

Perrenoud (ibid., p. 72; ênfase do autor) defende ainda que:

[...] uma prática reflexiva não é uma prática específica nem um componente autônomo do ofício do professor, como o planejamento de uma sequência didática, a moderação de um conselho de classe, o trabalho a partir dos erros dos alunos ou a realização de procedimentos de projeto. A prática reflexiva não pode ser desvinculada do *conjunto* da prática profissional. Portanto, a formação de profissionais reflexivos não deve se limitar a acrescentar um “módulo reflexivo” ao plano de formação.

Em resumo, o autor, então, explica que o profissional reflexivo é construído (ao oposto de “nascerem assim”) pela junção de sua identidade profissional, pelo estabelecimento de *habitus* e reconhecimento dos próprios esquemas de ação e por uma postura reflexiva.

Perrenoud (2002) diferencia a reflexão ocasional da prática reflexiva, que, por sua vez, é o objetivo do profissional reflexivo. Segundo ele (ibid., p. 43-44):

um ‘professor reflexivo’ não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver em sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não pode o evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. [...] Essa postura reflexiva e o *habitus* correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Se desejarmos transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação - inicial e contínua - deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondentes.

Além de Perrenoud (2002), Freeman (2016) revisita o conceito de reflexão conforme ela é praticada em atividades de formação de professores. Segundo ele, a reflexão é um processo em que se reformula a prática de sala de aula através de experiências e recursos internos (introspectivos, pensamentos, entre outros).

Freeman (ibid., p. 221) corrobora o proposto por Perrenoud (op. cit) e Schön (1983) argumentando que:

O pensamento rotineiro ou habitual reage a situações usando o conhecimento existente para enquadrar e dar sentido ao que está acontecendo; estas são respostas do *Technical Rational* [Racional Técnico] que ajustam a situação às explicações e ações existentes para resolver o problema. Por outro lado, o pensamento reflexivo ou inteligente se baseia em fontes de conhecimento além da primeira reação imediata. [...] A atividade reflexiva na formação de professores é geralmente baseada em duas premissas. Primeira, a melhoria no ensino ocorre quando os professores podem transformar ações automáticas e rotineiras em ações consideradas. Segunda, essa mudança das ações automáticas para as consideradas suporta uma visão mais profissionalizada do ensino²⁴.

Ressaltamos, então, a mudança que Freeman (2016) propõe a partir dessas duas premissas: há uma ruptura entre o habitual, o *habitus* do professor, para uma postura questionadora e reflexiva. Essa mudança de foco é discutida por Almeida Filho (1993) quando aborda a competência profissional (“por que trabalho como trabalho?”). Dessa maneira, o professor de LE passa a compreender e a explicar a terceiros sua prática pedagógica, de tal modo que não repete modelos prontos porque funcionam, mas os questionam e adotam o que se aplica melhor ao seu contexto (cf. KUMARAVADIVELU, 2006).

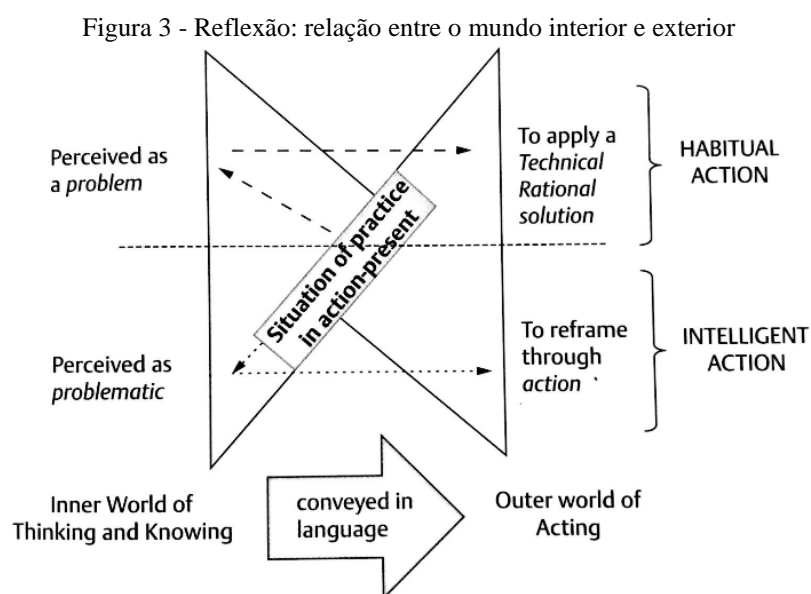
Como podemos verificar na figura 3 na página seguinte, há um processo comum tanto para o que ele classifica como ação habitual (*habitual action*) quanto para a ação inteligente (*intelligent action*). Esse processo diz respeito à passagem do Mundo Interno do Pensamento e Conhecimento (*Inner World of Thinking and Knowing*) para o mundo Exterior da Atuação (*Outer world of Acting*), que ocorre transmitida na linguagem. A partir daí, então, Freeman (2016) estabelece dois cenários no presente-ação: a) uma situação percebida como *problema* (*Perceived as a problem*); b) uma situação percebida como *problemática* (*Perceived as problematic*).

Essa distinção entre situações percebidas como problema e problemática havia sido proposta similarmente por Schön (1983). Segundo Freeman (2016, p. 211):

²⁴ No original: “Routine or habitual thinking reacts to situations using existing knowledge to frame and make meaning of what is happening; these are Technical Rational responses that make the situation fit existing explanations and actions to address the problem. In contrast, reflective or intelligent thinking draws on sources of knowledge beyond the immediate first reaction. [...] Reflective activity in teacher education is generally based on two premises. First, improvement in teaching comes when teachers can turn actions that are automatic and routine into ones that are considered. Second, this shift from automatic to considered actions supports a more professionalized view of teaching”.

Schön oferece uma maneira diferente de caracterizar como as pessoas pensam e usam o que sabem em situações. [...] Chamar uma situação de 'problema' se concentra na própria situação e em possíveis maneiras de abordá-la, enquanto chamá-la de 'problemática' considera como a pessoa pensa sobre a situação²⁵.

O autor (ibid.) afirma ainda que considerar uma situação como problema significa entendê-la como algo estático, próximo ao proposto pelo Racional Técnico (*To apply a Technical Rational solution*), já, ao tratar uma situação como problemática, o profissional deve perceber que seu comportamento habitual pode não funcionar e, então, reformulá-lo através da ação (*to reframe through action*).



Fonte: Freeman (2016, p. 221)

De nossa parte, acreditamos que a reflexão constitui-se como campo inerente do que Freeman (ibid.) classifica como Ação Inteligente (*Intelligent Action*). A partir do momento em que o professor reflete sobre a situação problemática, ele toma uma ação inteligente ao quebrar padrões previamente estabelecidos pelo Racional Técnico. Em nosso entendimento, o uso da palavra “inteligente”, por Freeman (ibid.) denota exatamente esta quebra do que era usual para o que não é dentro do *habitus* desse professor, fazendo com que esse processo de reformulação a partir da reflexão exista e seja concretizado através da ação. Afinal, de acordo com a Oxford Languages (2020, [s.p.]), em sua segunda acepção, a inteligência é a “capacidade de compreender e resolver novos problemas e conflitos e de adaptar-se a novas situações”.

²⁵ No original: “Schön offers a different way of characterizing how people think and use what they know in situations. [...] Calling a situation a ‘problem’ focuses on the situation itself and potential ways to address it, whereas calling it ‘problematic’ allows for how the person thinks about the situation”.

Reiterando, então, as afirmações apresentadas por Freeman (ibid.), Barlett (1996, p. 213) considera que:

Tornar-se reflexivo nos obriga a adotar uma atitude crítica em relação a nós mesmos como professores individuais de segunda língua - a desafiar nossas crenças pessoais defendidas sobre o ensino. Tornar-se reflexivo através do teste sistemático de nossa prática também nos desafia a pensar na influência que exercemos direta ou indiretamente sobre a formação da sociedade em nosso papel de professores²⁶.

Em resumo, discorreremos a respeito da prática reflexiva. Nesse tópico englobamos as características que o profissional reflexivo deve ter, seu *habitus* e seus esquemas de ação conforme em Perrenoud (2002). Além disso, tratamos dos conceitos de reflexão propostos por Schön (1983) e os revemos abordando Freeman (2016).

A seguir, trataremos de diários reflexivos, abordando suas características textuais, seu uso para desenvolvimento de reflexão e como o compreendemos neste estudo.

1.3 Os Diários Reflexivos

Uma vez tratado o conceito inicial de prática reflexiva - e do profissional reflexivo, por extensão - nos cabe agora estabelecer o foco sobre o “diário reflexivo” que dá nome a este trabalho. Como já dissemos na introdução, esse gênero já foi muito abordado em pesquisas de LA, mas, até o momento de realização desta pesquisa, não encontramos relatos em que tenha sido explorado como meio para desenvolvimento de agência docente.

Nesse primeiro momento, cabe mencionar o fato de que os diários reflexivos podem ser utilizados de duas formas: como instrumento de coleta de dados e como ferramenta para prática reflexiva (KANEKO-MARQUES, 2007). Nesta pesquisa, os diários reflexivos produzidos pelas participantes são utilizados das duas formas. É interessante, portanto, entendermos o que é um diário, sobretudo um reflexivo.

A esse respeito, em Soares (2005), temos o uso do diário reflexivo como instrumento para o desenvolvimento de habilidades escritas de professores de língua inglesa em formação inicial. De maneira dialógica - em que os autores comunicavam-se diretamente com a professora responsável pela disciplina - de forma que, ao final do estudo, houve certa

²⁶ No original: “Becoming reflective forces us to adopt a critical attitude to ourselves as individual second language teachers - to challenge our espoused personal beliefs about teaching. Becoming reflective through testing our practice systematically also challenges us to think about the influence we directly or indirectly exert on the formation of society in our role as teachers”.

consonância entre o gênero “diário reflexivo” e os diários reflexivos efetivamente produzidos pelos participantes de pesquisa. Neste trabalho, os diários reflexivos são usados como instrumento de coleta de dados e, ainda, como meio de dar voz ativa aos participantes de pesquisa, de modo que possam fazer associações, discorrerem sobre a própria prática pensando em questões teóricas, refletindo a respeito de sua atuação nos cursos ministrados por eles. Esperemos que, mais do que um instrumento para desenvolverem habilidades textuais, por meio do uso dos diários reflexivos, os professores consigam desenvolver agência para melhorarem a própria prática docente.

Bailey (1996, p. 215) traz uma definição concisa que consideramos pertinente abordar: “um estudo de diário é um relato em primeira pessoa sobre o aprendizado de idiomas ou experiência de ensino, documentado por meio de registros regulares e francos em um diário pessoal e depois analisado em busca de padrões recorrentes ou eventos salientes.”²⁷. Ou seja, trata-se de um registro escrito, salientando *experiências* de forma consistente, em geral, ao final de cada aula.

Além do abordado anteriormente,

[os] diários permitem a um professor gravar eventos, observações, questões e sentimentos mais ou menos imediatamente antes que as lembranças desapareçam nas memórias de nossas mentes ocupadas. Diários de professor servem [...] para focar mais claramente em fenômenos relevantes, para refletir sobre eles, e para resolver tomar ação em objetivos que são derivados das percepções que obtêm²⁸ (BROWN, 2007, p. 506).

Machado (1998) afirma, baseando-se em Bakhtin (1992), que existem algumas características particulares dos diários, enquanto gêneros textuais. Gostaríamos de destacar as seguintes, uma vez que são pertinentes ao uso de diários reflexivos propostos nesta investigação:

- o estabelecimento de um ‘contrato de confiança’ entre o agente produtor e o superdestinatário e mesmo entre o agente produtor e o destinatário empírico, quando presente, com a implicação da

²⁷ No original: “A diary study is a first-person account of language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events”.

²⁸ No original: “No original: “Journals enable a teacher to record events, observations, questions, and feelings more or less immediately, before recollections fade in the memories of our busy minds. Teacher journals serve [...] to focus more clearly on relevant phenomena, to reflect on them, and to resolve to take action on goals that are derived from insights that accrue”.

- expectativa de otimização da compreensão responsiva desse destinatário;
- a atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido;
 - um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade;
- [...]
- a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação;
- [...]
- a ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado;
 - objetivos múltiplos;
 - a criação de um espaço que permite a constituição das subjetividades. (op. cit, p. 52 - 53)

Dessa forma, então, entendemos que o diário reflexivo se caracteriza introspectivo, uma vez que tende a não ser editado pelo escritor após ser produzido.

Uma vez que já exploramos como os diários se constituem como gêneros textuais, cabe entender o que os torna reflexivos. De acordo com Soares (2005), além do gênero diário reflexivo propor reflexão, ele também

favorece as operações discursivas de questionamento quanto a um assunto ou um procedimento ou mesmo quanto a si próprio; possibilita a expressão de impressões e desejos; incrementa o inter-relacionamento com outras situações, outras realidades. Como narrativas de experiência, os *diários* podem revelar a relação do aluno com o conteúdo, com o professor ou outros colegas, com a metodologia, com experiências anteriores (SOARES, 2005, p. 85).

Dessa maneira, temos, então, que os diários reflexivos constituem-se como ferramenta para que professores e alunos tenham um registro escrito de seus anseios, crenças, dúvidas, questionamentos, entre outros, em que haja reflexão. Posteriormente, com o contato com outro indivíduo, seja o pesquisador, outro professor, etc, esses diários reflexivos podem se tornar dialogados e transformam-se numa ferramenta de comunicação que corrobora a prática reflexiva inicial.

Na próxima subseção, trataremos de outra teoria chave para o desenvolvimento deste trabalho, a noção de agência docente: o que ela significa e porque é diferente de autonomia.

1.4 O conceito de agência docente

Para definirmos agência docente, nos apoiamos, principalmente, em Teng (2019) e em Priestly, Biesta e Robinson (2015, 2013). Esses autores, a quem nos alinhamos, discutem vários aspectos do conceito, que apresentaremos nesta seção. A priori, frisamos que a agência docente (*teacher agency*) discutida neste item, e nos demais, é diferente de agência de ensino (*teaching agency*), termos habitualmente confundidos entre si, especialmente em inglês.

Antes de definirmos o conceito agência docente, per se, precisamos tratar apenas de agência e de como ele é comumente confundido (e, por vezes, entendido como sinônimo de) por autonomia.

De acordo com Teng (2019, p. 67), “pesquisadores forneceram diferentes definições de agência, o que viabiliza a compreensão de como agência é definida em amplas áreas de atuação”²⁹, especialmente em se tratando de agência de aprendizes (*learner agency*). O quadro a seguir busca sintetizar alguns dos autores que abordam esse conceito.

²⁹ No original: “researchers have provided different definitions of agency, which provide insights into how agency is defined in broader fields.”

Quadro 2 - Definições de Agência

PESQUISADOR	DEFINIÇÃO
Huang, Benson ³⁰ (2013)	Agência não é necessariamente o mesmo que “tomar iniciativa, mas também pode ser ligado a aquelas situações em que as pessoas assumem o controle de suas vidas como resultado de um chamado percebido ou senso de dever”.
Lipponen, Kumpulainen ³¹ (2011)	A capacidade de iniciar ações intencionais que implica em vontade, autonomia, liberdade e escolha.
Huang ³² (2011)	Uma série de ações que envolvem autoconsciência e reflexividade, e esses atributos geralmente surgem das deliberações e escolhas dos indivíduos.
Mercer ³³ (2011)	Agência está vinculada à iniciativa, motivação, vontade e controle efetivo de um indivíduo.
Ahean (2011) e Lantolf ³⁴ (2002)	Agência é uma capacidade de ação sócio-culturalmente mediada. [...] a agência surge do envolvimento dos indivíduos no mundo social, respectivamente.
Ray ³⁵ (2009)	Agência é um ato intencional que leva a um resultado específico. Ela descreve o processo pelo qual os indivíduos intencionalmente se transformam ou a suas situações por meio de suas próprias ações.
Bown ³⁶ (2009)	A agência desempenha um papel importante na auto-regulação dos alunos, que é uma variável importante na melhoria da aprendizagem.
Pickering ³⁷ (1995)	A capacidade dos indivíduos de exercer escolha e discricção em suas práticas cotidianas.

Fonte: adaptado de Teng (2019, p. 67).

Como podemos observar pelo quadro 2, todos os autores mencionados por Teng entendem agência como a capacidade de agir ou não-agir – que se alinha a outros autores previamente apresentados neste trabalho (por exemplo Calvert, 2016). Ainda segundo Teng (2019, p. 69), “uma pessoa pode escolher exercer agência por meio de sua participação e ação, ou através de uma não-participação ou não-ação. Assim, agência não é apenas

³⁰ No original: “Agency is not necessarily the same as “taking initiative but can also be linked to those situations in which people take control of their life as a result of a perceived calling or sense of duty”.”

³¹ No original: “The capacity to initiate purposeful action that implies will, autonomy, freedom and choice.”

³² No original: “An array of actions that involve self-consciousness and reflexivity, and these attributes often arise from the deliberation and choices of individuals.”

³³ No original: “agency is linked to an individual’s initiative, motivation, volition, and effective control of learning.”

³⁴ No original: “agency is a socio-culturally mediated capacity to act. [...] agency arises out of individuals’ engagement in the social world, respectively.”

³⁵ No original: “agency is an intentional act that leads to a particular outcome. It describes the process through which individuals intentionally transform themselves or their situations through their own actions.”

³⁶ No original: “agency plays an important role in learner’s self-regulation, which is an important variable in the improvement of learning.”

³⁷ No original: “The ability of individuals to exercise choice and discretion in their everyday practices.”

relacionado ao que é observável, mas também a comportamentos, crenças, pensamentos e sentimentos invisíveis”³⁸.

Como Teng (2019), Priestly, Biesta e Robinson (2015) também consideram que agência é um conceito complexo de ser abordado e introduzem-no, especialmente em relação à criação de currículos escolares na Escócia, como dependente do contexto, numa abordagem ecológica, criando três dimensões de desenvolvimento de agência. Segundo os autores, “agência [é] um fenômeno emergente, algo que ocorre ou é alcançado dentro de contextos continuamente mutáveis ao longo do tempo e com orientações em relação ao passado, futuro e presente, que diferem dentro de cada instância de agência alcançada” (op. cit., p. 25)³⁹.

Entendemos por abordagem ecológica, a agência que é resultado de uma combinação de fatores culturais, estruturais e relacionais, além do ambiente de trabalho em que um professor atua, em outras palavras, em como a ecologia em que está inserido corrobora (ou não) para o seu desenvolvimento de agência docente.

Da mesma forma, esses teóricos consideram que agência é diferente de autonomia. Para Teng (2019), autonomia é dependente de agência, uma vez que é um conceito menos abrangente e contido em agência – e não o contrário. Ele salienta que “agência é principalmente um conjunto de ações de aprendizagem reflexivas autoconscientes, enquanto a autonomia é um senso de capacidade de controlar o processo de aprendizagem”⁴⁰ (TENG, 2019, p. 78). Já para Priestly, Biesta e Robinson (2015), é possível que professores que sejam autônomos não consigam alcançar agência porque continuam repetindo padrões com os quais estão acostumados. Embora ambos os conceitos de agência e autonomia enfatizem a capacidade de iniciar um ato intencional que uma pessoa possui, agência é a capacidade de agir com ou sem autonomia; em geral, agência é a manifestação concreta de autonomia (TENG, 2019).

Teng (2019) afirma que, inserido em um contexto, conforme já discutimos anteriormente segundo Day et al. (2006) e Freeman (2016), a identidade docente relaciona-

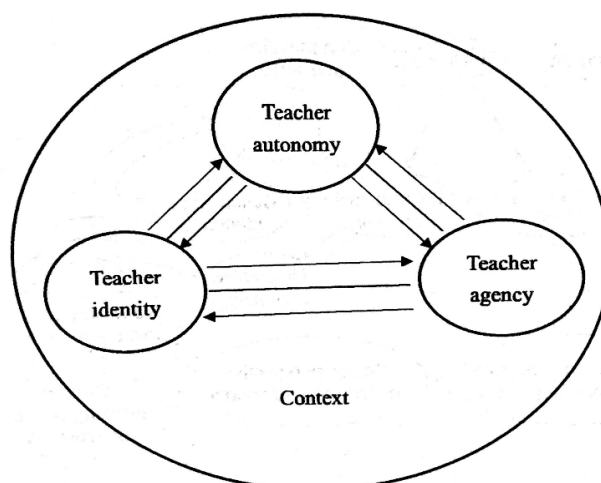
³⁸ No original “An individual may choose to exercise their agency through participation and action, or through deliberate nonparticipation or non-action. Therefore, agency is not only related to what is observable but also non-visible behaviors, beliefs, thoughts and feelings”.

³⁹ No original: “agency [is] an emergent phenomenon, something that occurs or is achieved within continually shifting contexts over time and with orientations towards past, future and present, which differ within each and every instance of agency achieved”.

⁴⁰ No original: “agency is mainly a set of self-conscious, reflexive learning actions, while autonomy is a sense of capacity in controlling the learning process”.

se tanto com autonomia quanto agência docente. Teng (2019, p. 85) propõe que “a identidade do professor afeta positivamente o comportamento autônomo dos professores ao refletir criticamente sobre suas próprias práticas de ensino, tomar decisões em sala de aula e assumir a responsabilidade por ações independentes”⁴¹. A figura 4, a seguir, ilustra essas relações.

Figura 4 - Uma interconexão entre autonomia docente, agência docente e identidade docente



Fonte: Teng (2019, p. 86)

Entendemos que agência é sempre desenvolvida num contexto específico, que é diferente de autonomia e que parte sempre de indivíduos, ao invés de ser algo que possuem inerentemente em si mesmos (PRIESTLY; BIESTA; ROBINSON; 2015). Gostaríamos, então, de explorar de que maneira as três dimensões desenvolvidas por Priestly, Biesta e Robinson (ibid.) relacionam-se com a formação de professores e a pesquisa em desenvolvimento.

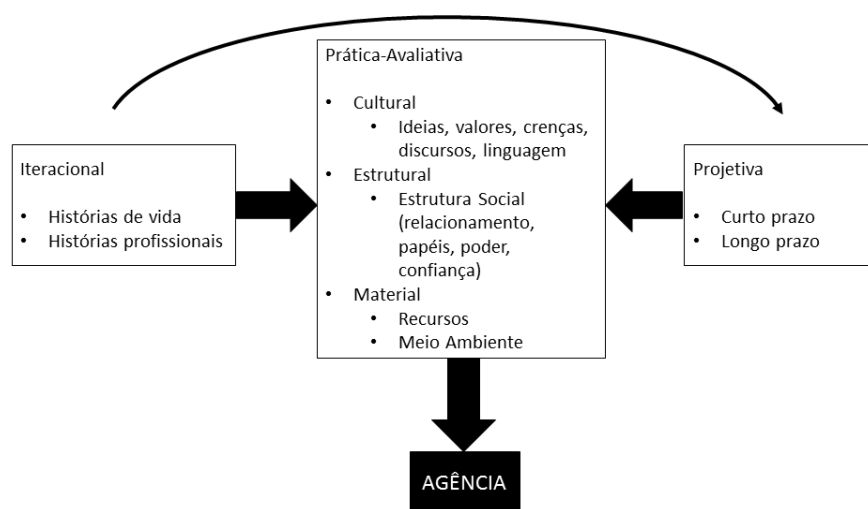
1.4.1 As três dimensões de agência docente

Já exploramos no item anterior que agência é um conceito complexo e multifacetado. Nesta seção, buscamos desenvolver de que maneira essas dimensões se relacionam aos outros conceitos abordados neste trabalho.

⁴¹ No original: “teacher identity positively impacts the teachers’ autonomous behaviors in reflecting critically on their own teaching practices, making classroom decisions and taking responsibility for independent actions”.

Priestly, Biesta e Robinson (2015) sintetizaram o conceito de agência como sendo formado por três dimensões: a iteracional⁴², a prático-avaliativa e a projetiva. Esse modelo salienta que a prática de agência é sempre informada por experiências passadas (tanto pessoais quanto profissionais), orientada para o futuro (a curto, a médio e a longo prazo) e que é sempre desenvolvida num contexto, como se observa na figura 5.

Figura 5 - Dimensões de agência docente



Fonte: traduzido de Priestly, Biesta, Robinson (2015, p. 30)

Em relação à dimensão iteracional apresentada na figura, temos um respaldo do proposto por Perrenoud (2002) ao tratar de *habitus*. Para o autor, o *habitus* constitui-se como nosso sistema de ações que permite tratar uma série de questões, objetos ou problemas que surgem ao longo da prática pedagógica. Priestly, Biesta e Robinson (2015) discutem que a dimensão iteracional é formada pela história de vida dos professores e também por sua trajetória profissional. Os autores também abrangem nessa dimensão o conhecimento pessoal e profissional dos professores (correspondente às competências implícita, aplicada e profissional de Almeida Filho (1993)), bem como suas aspirações, crenças, habilidades e atitudes.

Priestly, Biesta e Robison (2015, p. 130) afirmam que:

Embora a iteracional esteja frequentemente preocupada com o hábito (e manutenção das expectativas), ela também é caracterizada pela capacidade dos indivíduos de escolher e manobrar entre repertórios. Este

⁴² Como trata-se de uma palavra um tanto inusual em Língua Portuguesa, apresentamos duas definições a seu respeito. O dicionário Michaelis (ITERAÇÃO, 2020) define iteração como “o ato de iterar; repetição”. O Cambridge Dictionary (ITERATION, 2020) apresenta como definição “the process of doing something again and again, usually to improve it, or one of the times you do it”.

habitus profissional é importante para definir como os professores podem responder ativamente dilemas, problemas e oportunidades em seu trabalho⁴³.

A dimensão projetiva, por sua vez, destaca as aspirações profissionais dos professores e como eles se enxergam na profissão, a curto, médio e longo prazo. Segundo Priestly, Biesta e Robinson (2015), essas aspirações podem ser amplas ou limitadas em seu alcance: “o grau em que os professores podem traçar aspirações - e imaginar futuros alternativos - afetará novamente a natureza de suas respostas à política de reforma curricular”⁴⁴ (ibid., p. 131).

A dimensão prática-avaliativa alude ao processo diário de desenvolvimento de agência docente, dentro de um contexto específico e levando em conta os fatores que afetam esse cotidiano, como a cultura em que o professor está inserido, os materiais disponíveis para ele e as relações hierárquicas e estruturais que permeiam seu trabalho.

Dessa maneira, salientamos a importância de entender como essas três dimensões são indissociáveis para o desenvolvimento de agência. Como elas atuam em conjunto, é relevante notar que tanto a dimensão iteracional quanto a dimensão projetiva afetam a prática-avaliativa. Além disso, a dimensão iteracional afeta diretamente a dimensão projetiva.

Cada uma das dimensões exerce um papel específico na formação de um professor de LE. Suas principais características foram resumidas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Síntese das dimensões de agência docente

Dimensão	Explicação	Refere-se ao
Iteracional	Diz respeito às histórias profissionais e pessoais dos participantes.	Passado
Prático-Avaliativa	Diz respeito ao ambiente de trabalho dos professores, aos recursos, as estruturas de poder e a cultura (crenças, ideias, discursos, linguagem).	Presente
Projetiva	“Metas” a longo prazo e a curto prazo dos docentes.	Futuro

Fonte: elaborado pela pesquisadora, baseado em Priestly, Biesta e Robinson (2015)

⁴³ No original: “While the iterational is often concerned with habit (and expectation maintenance), it is also characterized by individuals’ ability to choose and manoeuvre between repertoires. This professional habitus is important in framing how teachers might actively respond dilemmas, problems and opportunities in their work”.

⁴⁴ No original: “The extent to which teachers can frame aspirations - and imagine alternative futures - will again affect the nature of their responses to curriculum reform policy”.

No subcapítulo seguinte, apresentamos características que é desejado que professores para desenvolverem agência docente, conforme em Schon (2018).

1.4. 2 Outras vertentes de agência docente

Neste trabalho, nos atemos à visão de agência docente propostas por Teng (2019) e por Priestly, Biesta, Robinson (2015, 2013). Outros autores, contudo, como Schon (2018), baseando-se em Priestly, Biesta, Robinson (2015), explicitaram aspectos práticos para reconhecimento de indícios de agência docente, que achamos pertinentes expor neste item. Em seu relatório sabático⁴⁵, Schon (2018) sugere perguntas que podem ser feitas aos professores que buscam tornarem-se agentes de mudança (BIESTA, 2013) e algumas características que tais professores devem buscar atingir e desenvolver.

Como baseia-se em Priestly, Biesta, Robinson (2013), Schon (2018) trata de agência docente como sendo dependente de um ambiente e condições específicos, que promovam seu desenvolvimento. Esse autor propõe, então, a partir disso, que professores devem apresentar para alcançar agência: a) auto-eficácia; b) autoconfiança; c) autoconsciência e discernimento (*insight*); d) abertura a novas ideias; e) competência profissional; f) pragmatismo; g) otimismo; h) um desejo de ser agente de mudança; i) a capacidade de identificar o que é importante e moldar criticamente suas respostas a situações problemáticas; j) propósito moral; k) crença de que todos os alunos podem ter sucesso; e l) ter a habilidade de cultivar boas relações com os pares e alunos, mesmo em situações desafiadoras.

Schon (2018) compila, na sequência, declarações de quatro professores e classifica-as de acordo com essas categorias. Por exemplo, para a categoria k) crença de que todos os alunos podem ter sucesso, Schon (ibid.) elenca as seguintes falas de professores: “Eu percebi que sucesso parece diferente para todos”; “Eu estava, na verdade, esperando por cooperação e apelando para seu lado lógico”; “Eu encorajei (outros) professores e crianças a separar o comportamento da criança”; “Eu me importo com o aluno como um todo”, entre outras. Essas informações foram incluídas nos anexos; conferir anexo A (em inglês).

Neste capítulo, abordamos a importância da identidade profissional do professor de LE, os tipos de identidade existentes segundo Teng (2019) e Day et al. (2006). Discutimos

⁴⁵ Trata-se de documento apresentado ao governo para licença sabática, aquela em que o profissional continua vinculado ao emprego, mas não precisam realizar suas atribuições usuais. A licença sabática é similar, em certa maneira, a licença-prêmio brasileira.

a prática reflexiva e o uso de diários reflexivos para formação de professores. Relacionamos essas informações a agência docente, suas dimensões e desenvolvimento.

Entendemos que a formação de professores de LE deve se pautar na reflexão para que, como já defendemos, eles possam conduzir o próprio crescimento profissional. Acreditamos e discorremos aqui sobre como o processo de reflexão pode ser pautado com a escrita dos diários reflexivos. Por sua vez, para dirigir seu desenvolvimento frente aos desafios que enfrenta em sala de aula, o docente deve entender seu *habitus*, ou seja, quais são os esquemas de ação que desenvolve e aplica durante sua atuação em sala de aula. Ele precisa ser capaz de reconhecer práticas que não funcionam dentro do contexto em que se encontra e romper com ações previamente seguras, que aprendeu ao longo de sua formação, e reformulá-las de modo que levem a uma ação inteligente e que, portanto, impulsionem seu desenvolvimento de agência docente.

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia de pesquisa; as participantes: seu perfil, cursos ministrados, anos de ensino de língua inglesa; e os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para isso.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos a respeito da metodologia de pesquisa adotada. A primeira subseção tem como foco a natureza de pesquisa. Apresentamos o processo de geração e coleta de dados no segundo momento. Na sequência, evidenciamos o perfil das participantes deste estudo e tratamos do macrocontexto e do microcontexto no qual este trabalho se insere. Expomos, por sua vez, algumas particularidades dos diários reflexivos analisados. Relatamos os procedimentos de análise adotados e, por fim, tratamos de algumas dificuldades e alterações desde a concepção até a finalização desta investigação.

2.1 Natureza da Pesquisa

Adotamos, nesta investigação, a abordagem qualitativa como metodologia fundamental para seu desenvolvimento, pois tivemos como intuito observar e analisar quais os indícios de agência docente no percurso de formação de professores, no âmbito de um projeto de ensino de língua inglesa on-line. Dessa maneira, nos ocupamos do processo pelo qual os professores passam que deve ser interpretado, não tendo o foco em análise quantitativa.

Defendemos que esse método de análise é essencial para a investigação e compreensão de nosso objeto de estudo, pois, no que concerne à pesquisa qualitativa, partimos das reflexões de Minayo (2004), que argumenta que esse tipo de pesquisa visa responder questões muito particulares com um nível de realidade que não deve ou não pode ser quantificado. Assim sendo, de acordo com Minayo (2004), pode-se trabalhar com aspirações, crenças, valores e atitudes em pesquisas dessa natureza. Destacamos, ainda, os apontamentos de Burns (1999) sobre outros aspectos da abordagem qualitativa que são evidenciados tanto pelos diários reflexivos, um de nossos instrumentos de geração de dados⁴⁶, quanto pelas dimensões estudadas de agência docente (iteracional, prática-avaliativa e projetiva), uma vez que a abordagem qualitativa, como explica Burns (1999, p. 22), objetiva:

oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos de contextos sociais naturalistas. Assim, ao contrário de formular, testar e confirmar ou desconfirmar hipóteses, a pesquisa qualitativa utiliza os dados coletados pelo pesquisador para entender o comportamento humano no contexto da pesquisa⁴⁷.

⁴⁶ Como trataremos mais à frente neste mesmo tópico, os dados gerados foram produzidos pelas participantes para esta pesquisa; já os dados coletados eram atribuições regulares das professoras, de modo que apenas os reunimos para análise.

⁴⁷ No original: “[...] to offer descriptions, interpretations and clarifications of naturalistic social contexts. Thus, in contrast to formulating, testing and confirming or disconfirming hypothesis, qualitative research

Assim, como vimos, as três dimensões de agência docente citadas anteriormente, (iteracional, prática-avaliativa e projetiva), enfatizam tanto a abordagem qualitativa de pesquisa quanto sua natureza etnográfica (sobre a qual trazemos detalhes mais adiante), de modo que observamos, neste trabalho, as participantes da pesquisa dentro de um contexto específico do qual fazem parte, enfatizando não apenas a dimensão prática-avaliativa de agência docente, como também as dimensões iterativa e projetiva, que tratam, justamente, das aspirações, crenças e valores de indivíduos, conforme propõe Minayo (2004). Como vimos, cada uma das dimensões trata de um momento específico do desenvolvimento de agência docente dos professores de língua, a relembrar, o passado, o presente e o futuro e propicia, então, diversos retratos temporalmente colocados em relação à prática docente.

Argumentando na mesma direção de Minayo (2004) sobre a pesquisa qualitativa, Yin (2016, p. 8), valendo-se dos mesmos pressupostos abordados pela autora, defende que “[...] a pesquisa qualitativa difere devido à sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo”⁴⁸.

Como exploramos, diários são produzidos em situações reais por indivíduos que os escrevem cotidianamente, como parte de sua atividade didática, se assim o desejarem. Assim, além de qualitativa, esta pesquisa é, também, de natureza etnográfica, como mencionado anteriormente, por abranger a rotina das participantes de pesquisa e suas visões de mundo. A respeito, então, da natureza etnográfica da pesquisa, trazemos as reflexões de Yin (ibid., p. 309), segundo o qual a etnografia se configura como:

Um estudo de campo de pessoas em seu ambiente do mundo real, geralmente ocorrendo durante um período de tempo suficientemente longo para aflorar as rotinas diárias das pessoas - isto é, suas normas, rituais e interações sociais aceitáveis - e, portanto, estabelecendo também o caráter distintivo de sua cultura⁴⁹.

Corroborando a asserção de Yin (ibid.), no que concerne ao período de tempo destacado, salientamos que nossa geração e coleta de dados ocorreram no período de julho/2019 a janeiro/2020, isto é, um semestre, em que foram produzidos os diários das

draws on the data collected by the researcher to make sense of the human behaviour within the research context”.

⁴⁸ No original: “[...] qualitative research differs because of its ability to represent the views and perspectives of the participants in a study”.

⁴⁹ No original: “A field-based study of people in their real-world setting, usually occurring over a sufficiently lengthy period of time to surface people’s everyday routines—that is, their norms, rituals, and acceptable social interactions—hence also establishing the distinctiveness of their culture”.

professoras, assim como foram acompanhadas suas aulas e os demais dados foram gerados e coletados.

Acreditamos que, ao observar as participantes dentro de seus contextos de atuação, nesse contexto, digital, isto é, por meio das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), uma vez que elas se utilizam do *Zoom*⁵⁰, possamos abordar tanto o paradigma qualitativo, já que observamos sua atuação profissional, quanto sua natureza etnográfica, uma vez que observamos suas rotinas de trabalho/atuação, conforme discorremos acima. Assim, entendemos que os autores Yin (2016), Minayo (2004) e Burns (1999) apresentados respaldam o embasamento metodológico adotado neste estudo.

No subcapítulo a seguir trataremos dos procedimentos para geração e coleta de dados.

2.2 Procedimentos para geração e coleta de dados

Como abordamos adiante⁵¹, o contingenciamento do governo federal e a suspensão das bolsas de inglês do IsF fez com que os professores do programa passassem a atuar como bolsistas nos cursos de inglês do PLI e, portanto, fez com que alterássemos nosso processo de geração e coleta de dados. Discorremos a esse respeito no item “Dificuldades Encontradas e Alteração no Plano Inicial”, onde expomos que nossos objetivos, apesar da mudança de contexto, não foram alterados.

Para atingi-los, utilizamos sete instrumentos de geração e coleta de dados⁵²:

1) Questionário semiestruturado, respondido pelas participantes da pesquisa antes do início da produção de seus diários, com o intuito de levantar seu perfil quanto às experiências de ensino e aprendizagem de línguas;

⁵⁰ O Zoom é um aplicativo de web conferência com interface mais estável. Permite que o usuário acesse uma reunião por meio de um link gerado especificamente para tal, de modo que, em nosso contexto, o único que precisa ter uma conta ativa no aplicativo é o professor-bolsista (anfitrião). O aplicativo também permite que as aulas sejam gravadas e exportadas, assim, os alunos que faltaram podem ter acesso posterior ao conteúdo. Maiores informações sobre o aplicativo podem ser encontradas em <<https://zoom.us/>>. Acesso em: 09 jun. 2019. Mais a respeito deste aplicativo será discutido na seção “Contexto de Pesquisa”.

⁵¹ Cf. tópicos “O Contexto de Pesquisa” e “Dificuldades e Alterações no Plano Inicial”, nos itens 2.4 e 2.8 deste capítulo.

⁵² O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 28 de set. de 2018 (CAAE: 92942518.8.0000.5400. Cf. Anexo B).

2) Autobiografia escrita pelas participantes antes do início do acompanhamento dos cursos pela pesquisadora principal, a fim de obter mais dados com relação ao perfil levantado pelo questionário semiestruturado, bem como sua trajetória profissional e de aprendizagem;

3) Diários reflexivos escritos pelas participantes ao longo do período de oferecimento dos cursos;

4) Observação das reuniões gravadas (on-line, também pelo *Zoom*, e através do *padlet*⁵³) com o grupo sob supervisão da orientadora (também coordenadora do programa, das demais coordenadoras e da pesquisadora deste estudo);

5) Observações de aulas (gravadas em áudio ou vídeo por meio da ferramenta *Zoom*);

6) Entrevista final individual, gravada em vídeo pelo *Zoom*, com as professoras;

7) Acompanhamento do *padlet* (postagens, interações, reflexões, etc).

Esses instrumentos estão resumidos e categorizados no quadro a seguir entre dados que foram gerados para esta pesquisa (nossos dados primários), ou seja, que não eram atividades das participantes de pesquisa enquanto parte do PLI e os dados que foram coletados para desenvolvimento deste trabalho (dados secundários), em outras palavras, aqueles que já eram requisitados das participantes enquanto parte do PLI.

Quadro 4 - Síntese dos instrumentos utilizados

Geração de Dados Primários	Coleta de Dados Secundários
Autobiografia Questionário inicial semiestruturado Diários reflexivos Entrevista Final	Padlet Reuniões de orientação (coordenadores) Observações de aulas gravadas

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A coleta de dados aconteceu em três momentos distintos: o primeiro ocorreu no período de julho a agosto de 2019, em que as duas participantes de pesquisa enviaram os

⁵³ O Padlet funciona como uma espécie de repositório virtual em que, em geral, todos que tenham recebido um link (se o compartilhamento de links estiver ativado) têm acesso a materiais (sejam eles arquivos de texto, apresentação de slides, vídeos e áudio) e também conseguem criar novas abas para incluir as próprias informações caso necessário. Ele também tem funções similares ao de uma rede social, já que permite a interação entre usuários dentro de um mesmo *padlet*. Mais informações em <https://padlet.com/> (Acesso em 09 jun 2019).

questionários iniciais e as autobiografias para serem analisadas; o segundo ocorreu de julho a dezembro de 2019 e diz respeito à coleta e análise dos diários reflexivos, nosso instrumento principal de análise. O terceiro momento, de dezembro 2019 a janeiro 2020, foi dedicado a entrevistar as participantes de pesquisa. Os dados secundários foram periodicamente checados, em geral a cada semana, para a verificação de atualizações.

Em relação à coleta dos dados primários, as participantes responderam o questionário inicial semiestruturado⁵⁴ ao receberem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordarem em participar desta investigação. Esse questionário foi respondido e enviado em Word para a pesquisadora. Na sequência, pedimos que as participantes escrevessem uma autobiografia com enfoque em sua trajetória pessoal e profissional com a aprendizagem e ensino de língua inglesa. Não houve roteiro para essa produção, embora tenhamos enviado nossa própria autobiografia como exemplo.

Para a produção dos diários reflexivos, realizamos uma reunião de orientação pelo *Zoom*, gravada e disponibilizada às participantes para auxílio posterior, a fim de explicar os conceitos de pesquisa e orientar a produção dos diários reflexivos. Essa reunião aconteceu em agosto de 2019, de modo que alguns diários de Alessa já haviam sido escritos. Exluímos esses diários da análise de dados, uma vez que não conseguimos acesso às gravações das aulas on-line para triangular os dados. O seguinte quadro resume a quantidade de diários produzidos por cada uma das participantes, que não corresponde ao número de diários analisados pela pesquisadora, já que alguns diários não puderam ser triangulados com as aulas. Isso ocorreu porque surgiram problemas com as gravações das aulas, de modo que não conseguimos utilizá-las.

Quadro 5 - Quantidade de diários reflexivos produzidos por participante

Participante	Números de Diários Reflexivos
Alessa	16
Ariana	15

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A entrevista final, gravada em vídeo, também pelo *Zoom*, foi composta por um roteiro de perguntas básicas para as participantes de pesquisa⁵⁵. Ao longo das entrevistas conduzidas individualmente com cada uma das participantes, outras perguntas foram

⁵⁴ Cf. Apêndice A.

⁵⁵ Cf. Apêndice B.

adicionadas ou retiradas, conforme suas respostas e a análise prévia dos outros instrumentos e seus dados.

Em relação aos dados secundários, as reuniões são realizadas em conjunto pelas coordenadoras dos programas de PLI em geral uma vez ao mês com todos os professores-bolsistas. Durante elas, há dois focos de discussão: 1) textos e/ou apresentações teóricas mediadas às vezes pelos professores-bolsistas, às vezes por coordenadores; 2) discussão acerca de problemáticas enfrentadas durante os cursos, momento em que os professores-bolsistas e coordenadores podem trocar experiências de suas atuações e problematizar as leituras teóricas com a prática e como isso afetou/afetará as experiências em sala de aula.

No segundo semestre de 2019, quando esses dados foram coletados, algumas reuniões foram substituídas por um minicurso sobre pronúncia, ministrado por uma doutoranda, como parte de sua pesquisa. Foram realizados 5 encontros de 1h30, em que os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre questões como falante nativo, identidade cultural e a importância do ensino-aprendizagem de pronúncia (entre junho e julho/2019).

O minicurso não foi analisado, deixando-nos, então, com a gravação da reunião de abril/2019 e com a reunião de fevereiro/2020. Não obtivemos acesso à gravação da reunião de outubro/2019 para análise.

Quadro 6 – Quantidade de instrumentos gerados e coletados

Participante Instrumento	Questionário Inicial Semiestruturado	Autobiografia	Diários Reflexivos	Gravações das aulas	Reunião de orientação (coordenadores)	Entrevista Final
Alessa	1	1	16	8	2	1
Ariana	1	1	15	12	2	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Em relação às observações de aula, quando gravadas em vídeo pelas participantes de pesquisa, elas foram armazenadas no Google Drive. Assistimos, então, as gravações cronologicamente e depois analisamos os diários reflexivos referentes à aula assistida. O mesmo processo ocorreu com as gravações em áudio, embora de maneira mais limitada, já que se tratavam de aulas presenciais na UNESP.

O *Padlet* foi verificado periodicamente para acesso às gravações das reuniões de orientação da coordenação do PLI e para acesso aos materiais propostos de discussão nas reuniões. O quadro seis condensa o número de instrumentos gerados e coletados. O *Padlet* não é contemplado nessa síntese, pois, como dissemos, foi acessado mais de uma vez e apenas dados relevantes para a análise de dados foram considerados.

Cada um desses instrumentos foi gerado ou coletado para se relacionarem com as dimensões do modelo tríade de agência docente proposto por Priestly, Biesta e Robinson (2015). No quadro a seguir, relacionamos as dimensões de agência docente com os objetivos e os instrumentos utilizados nesta investigação.

Quadro 7 - Relação das dimensões de agência docente com os instrumentos de geração e coleta de dados

Dimensão	Explicação	Instrumento
Iteracional	Diz respeito às histórias profissionais e pessoais dos participantes.	Questionários iniciais semiestruturados Autobiografia Acompanhamento do <i>padlet</i>
Prático-Avaliativa	Diz respeito ao ambiente de trabalho dos professores, aos recursos, as estruturas de poder e a cultura (crenças, ideias, discursos, linguagem).	Diários Reflexivos Reuniões de orientação (coordenadores) Acompanhamento do <i>padlet</i> Observações das aulas gravadas
Projetiva	“Metas” a longo prazo e a curto prazo dos docentes.	Autobiografia Diários Reflexivos Entrevista Final

Fonte: elaborado pela pesquisadora, baseado em Priestly, Biesta, Robinson (2015)

Na subseção seguinte, apresentamos o perfil das participantes de pesquisa.

2.3 O perfil das participantes de pesquisa

As participantes de pesquisa são duas 1) Alessa⁵⁶, aluna do terceiro ano de graduação do curso de Letras, habilitando-se em inglês e 2) Ariana, licenciada em Letras (Inglês) desde 2017.

Tomamos como base as perguntas do questionário inicial semiestruturado⁵⁷ e os relatos presentes nas autobiografias das participantes para o levantamento de seus perfis.

Alessa estudou, antes de ingressar no curso de Letras, numa escola particular, privada, em que havia a possibilidade de integrar-se o currículo básico brasileiro com o

⁵⁶ Os nomes expostos durante todo o trabalho para se referirem às participantes são fictícios a fim de não revelar suas identidades.

⁵⁷ O questionário inicial encontra-se disponível em sua totalidade para apreciação no apêndice A deste trabalho.

currículo norte-americano, em língua inglesa. De manhã, a participante estudava o currículo regular brasileiro e à tarde fazia o currículo norte-americano em língua estrangeira. Isso fez com que estudasse por volta de seis anos de inglês antes de ingressar no curso de Letras. Antes de atuar no IsF e no PLI, Alessa atuou por um semestre e meio como professora de língua inglesa no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da universidade que frequenta, como tutora voluntária em sala de aula, auxiliando o professor-bolsista (professor em formação) e dando aulas junto aos integrantes do Instituto de Química da mesma universidade, num projeto de extensão.

Ariana, por sua vez, estuda inglês há pelo menos 11 anos. Ela realizou um intercâmbio no terceiro ano de faculdade e, antes disso, atuou em diversos projetos de extensão para o ensino de língua inglesa: a) na Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCFAR); b) no Instituto de Química (IQ) ; c) no CEL; d) no IsF (antes de ingressar no PLI).

Essas informações foram resumidas no quadro seguinte, bem como acrescidas dos cursos que as participantes ministraram no PLI, seu período de atuação profissional no PLI e seu período de atuação profissional levando em conta outros projetos em que participaram.

Quadro 8 - Síntese do perfil das participantes de pesquisa

Participante Dados	Formação em Letras	Estudo de LI	QECR	Cursos Ministrados no PLI	Período de atuação no PLI	Período de atuação profissional	Outros projetos
Alessa	Aluna do terceiro ano	9 anos	C1	Exames de Proficiência - familiarização; Produção oral - entrevistas; Produção escrita - <i>essay</i> .	Jul/2018- presente	Mar/2018 -presente	CEL; IsF.
Ariana	Graduou-se em 2017	11 anos	C1	Inglês Para Funcionários; Leitura em Língua Inglesa; TOEFL ITP: Estratégias; Mobilidade Acadêmica: Primeiros Passos.	2017- dez/2019	2014- presente	FCFar; IQ; CEL; IsF.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No subcapítulo seguinte, discorreremos a respeito do contexto de pesquisa e apresentamos os recursos envolvidos para a realização dos cursos acompanhados.

2.4 O contexto de pesquisa

Antes de optarmos pelo “Programa Língua Inglesa na UNESP⁵⁸: internacionalização, formação e transversalidade” (PLI), pretendíamos trabalhar com o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) para o desenvolvimento das discussões aqui propostas. Conforme explicaremos mais à frente, no item “dificuldades encontradas e alterações no plano inicial”, atuar em conjunto ao IsF não foi possível. Dessa forma, como os programas se complementam, embora sejam diferentes e tenham suas particularidades, optamos por atuar junto ao PLI. Essa opção deveu-se, igualmente, por já termos atuado como bolsista/professora no programa, durante o ano de 2018 e no primeiro trimestre de 2019.

⁵⁸ Mais informações sobre o programa também estão disponíveis em <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35418/realizacoes-2019-mostram-importancia-do-convenio-unesp-santander> (Acesso em 10 jan de 2020).

Enquanto o IsF acontecia concomitantemente com o PLI, havia a possibilidade de transitar-se entre os dois programas durante o período de inscrição, de acordo com as exigências de cada um. Para o IsF, necessitava-se de um número mínimo de alunos participantes nos cursos abertos para a formação de turmas no sistema, sendo de 10 participantes. Quando esse número não era atingido, os participantes eram realocados para o PLI, numa turma menor e com conteúdo programático que atenderia às suas necessidades, em formato de oficina, mesmo que não reproduzissem exatamente o conteúdo proposto pelos cursos do IsF.

Para participarem dos cursos oferecidos tanto pelo IsF quanto pelo PLI, os interessados necessitavam realizar um teste de nivelamento, disponível na plataforma *My English Online*⁵⁹ (MEO), que aponta em qual nível do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)⁶⁰ eles estavam. A partir desse momento, o aluno poderia verificar o catálogo de cursos sendo oferecidos e realizar sua inscrição on-line. Segundo informações contidas no site do IsF, gerenciado pelo Ministério da Educação,

O teste de nivelamento do My English Online (MEO) tem a finalidade de nivelar o candidato de acordo com o seu conhecimento do idioma inglês para um dos 5 níveis propostos para o curso on-line. O teste tem a duração de aproximadamente 45 a 60 minutos (1 hora) e envolve atividades de compreensão oral e escrita e avaliação de vocabulário e gramática. O teste pode classificar o candidato em 5 níveis compatíveis com os conteúdos ofertados pelo MEO. Caso o candidato aos cursos presenciais não apresentarem resultados nos testes TOEFL ITP ou TOEIC ofertados pelo Programa, é necessário que o candidato realize o teste de nivelamento do MEO para comprovação de seu nível (MEC, 2017).

O PLI acontece desde 2017 na UNESP, com duração prevista até 2021. Seu objetivo geral é “melhorar o nível de proficiência de língua inglesa em todos os setores da UNESP (alunos de graduação, de pós-graduação, servidores docentes e técnicos-administrativos)” (PINTO; FERNANDES, 2019). Para isso, o PLI conta com quatro ações específicas, desenvolvidas ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2020.

Em sua primeira ação, em março de 2018, o PLI atendeu a cerca de 240 alunos de graduação e pós-graduação com cursos de ensino de língua inglesa para fins específicos

⁵⁹ Plataforma para Nivelamento dos Discentes. Para mais informações acesse: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39041-my-english-online>> (Acesso em: 15 jan. de 2020).

⁶⁰ Cf. Anexo C, em que um QECR está disponível para consulta, em inglês. As informações complementares, juntamente com o quadro, podem ser acessadas em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>> (Acesso em 09 abr 2020).

(PINTO; FERNANDES, *ibid.*). A primeira ação tem como objetivo “aumentar o nível de proficiência de estudantes por meio de cursos diversificados” (PINTO; FERNANDES, *ibid.*). Para isso, os cursos são realizados presencialmente em três *campi* em que há o curso de Letras, a saber, Assis, Araraquara e São José do Rio Preto e também on-line para *campi* cuja demanda por estes cursos existe, mas não há curso de Letras. É a essa ação, em especial ao que diz respeito aos cursos on-line, que nossa pesquisa se vincula.

Já como segunda ação, o PLI realizou cursos para docentes, servidores dos Escritórios de Internacionalização e pesquisadores, atendendo a 86 interessados. Para os docentes da pós-graduação, houve a oportunidade de realização do curso “Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua” (*Content Language Integrated Learning, CLIL*, em inglês) em parceria com a Universidade de Queensland, da Austrália. Estas inscrições eram feitas por meio de editais⁶¹, anexados no fim deste trabalho.

A terceira ação volta-se para o Projeto Teletandem (em parceria com o Programa *Brazilian Virtual Exchange* – (BRaVE - UNESP), com a seleção e remuneração de bolsa-auxílio de dois bolsistas para atuarem no laboratório de idiomas em que ocorrem as mediações das interações⁶² entre alunos brasileiros e alunos de universidades estrangeiras, atendendo cerca de 500 interagentes. A quarta, e última ação, vincula-se ao Teletandem para melhoria dos laboratórios didáticos onde acontecem as interações.

Os beneficiários do PLI se inscrevem nos cursos divulgados no começo de cada semestre por meio de formulário específico disponibilizado on-line. Os cursos disponíveis são oferecidos, em geral, durante duas ofertas distintas normalmente a cada começo de semestre letivo de aulas na universidade. Para se inscreverem nos cursos, os interessados precisam ter realizado o teste de nivelamento do MEO⁶³ e podem, dessa forma, navegar pelo catálogo de cursos oferecidos que se adequem ao seu nível do QECR. A partir da inscrição, os alunos aceitos - de acordo com o número de vagas para cada curso e o nível de proficiência - recebem um e-mail com instruções (Figura 6), geralmente do professor-bolsista que ministra o curso, com instruções detalhadas sobre o início, realização e término

⁶¹ Cf. Anexos D e E. Os editais disponíveis para verificação são os do curso de CLIL para docentes e de escrita acadêmica para alunos de pós-graduação.

⁶² Não nos cabe, aqui, definir o Projeto Teletandem. Para mais informações, acesse: <<https://teletandem.wixsite.com/fclar>> (Acesso em 09 jun de 2019).

⁶³ Esse procedimento era vigente até julho/2019. A partir do contingenciamento governamental, o MEO deixou de existir como pré-requisito para as inscrições. O nivelamento, atualmente, é feito por testes online gratuitos ou autodeclaração de nível de proficiência dos alunos.

das aulas, seus critérios de avaliação, objetivos, informações para contatar o docente, entre outros.

Figura 6 - Exemplo de e-mail com orientações



Fonte: elaborado pela pesquisadora

As aulas do PLI acontecem à distância, por meio de um aplicativo de webconferência específico designado para tal, chamado Zoom, disponível para download gratuito. Os professores-bolsistas utilizam uma versão paga do programa, fornecida pelo PLI, que possibilita o uso de todas as funções do aplicativo (ver figura 7 na página seguinte). Uma delas permite que o professor atue dividindo os alunos de uma mesma turma em salas menores (salas simultâneas/*breakout rooms*), com dois ou mais alunos em cada uma, de modo que eles consigam interagir em grupos - o que propicia o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, em consonância com as teorias do pós-método de Kumaravadivelu (2006).

Além disso, através do aplicativo, o professor consegue espelhar a tela de seu computador para que o aluno tenha acesso a slides, vídeos, arquivos de áudio e um quadro branco e *websites*. Os discentes e professor também contam com um chat, onde podem relatar problemas ou utilizarem para prática de habilidade escrita, entre outros. O *Zoom* permite que as aulas sejam gravadas dentro do próprio programa, arquivos que são convertidos depois para o computador do professor, ou nuvem de armazenamento, e que podem ser enviados para os alunos que não compareceram a aula, ou para que tenham

acesso posterior. Quando em salas simultâneas ou quando o microfone está desabilitado, os alunos conseguem usar a função “levantar a mão” para alertar o professor que tem uma pergunta.

Figura 7 - Interface do aplicativo Zoom⁶⁴



Fonte: site oficial do aplicativo

De maneira geral, os cursos do PLI têm duração mínima de 16 horas. Eles também são oferecidos com duração de 32 horas e 64 horas, com um ou dois encontros semanais de duas horas/aula cada. Em geral, as aulas ocorrem em encontros on-line síncronos, totalizando a carga horária desejada. Existe, também, a possibilidade dos cursos ocorrerem metade em encontros síncronos on-line ou, em alguns casos, presencialmente e a outra metade ocorrer assincronamente, em que os alunos realizam atividades, leituras e tarefas propostas pelo professor por meio de outra plataforma escolhida por ele (por exemplo, a plataforma Moodle, usada pela pesquisadora quando atuava como bolsista; o Google Drive e Google Classroom, entre outras).

Os professores que atuam no PLI, por sua vez, foram selecionados por meio de um edital⁶⁵ próprio do programa IsF dentre outros candidatos vinculados à UNESP, aqueles candidatos que tinham sido aprovados se tornaram professores-bolsistas do IsF e os

⁶⁴ Disponível em <<https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>>. Acesso em: 15 jan. de 2020.

⁶⁵ Cf. Anexo F.

classificados foram encaminhados para o projeto PLI. Os candidatos selecionados também poderiam ser de universidades externas, ou não serem vinculados a nenhuma universidade, desde que atendessem aos requisitos do edital.

Como requisitos, deveriam apresentar, pelo menos, alto nível B2 de língua inglesa - comprovado por meio de certificado válido de proficiência - no momento da seleção. O edital também privilegiava alunos de graduação em formação inicial, ou alunos de pós-graduação em formação continuada.

O processo seletivo foi compreendido em três etapas: 1) análise documental do currículo, entregue no momento de inscrição; 2) proficiência no idioma desejado; e 3) prova didática.

Os professores selecionados são responsáveis por prepararem os questionários de necessidades aplicados ao começo de cada curso no PLI, caso escolham aplicá-lo. Também são atribuições dos professores, além de ministrar as aulas: a curadoria, produção, adequação do material necessário para as aulas; produção do cronograma, avaliação e questionário de análise de curso; preparação de aulas; aplicação e correção de atividades avaliativas e devolutiva dessas atividades.

No subcapítulo a seguir, detalharemos os cursos ministrados por cada uma das participantes, apresentando sua carga horária, nível QECR e seu cronograma de desenvolvimento.

2.5 Cursos ministrados pelas participantes

Como já tratamos do macrocontexto de realização das aulas das participantes, isto é, o programa do qual fazem parte, suas particularidades e objetivos, abordaremos neste momento as particularidades do microcontexto⁶⁶ de cada uma das professoras de língua inglesa.

2.5.1 Alessa

Começaremos por Alessa, discente cursando o terceiro ano de graduação. Os cursos ministrados por ela no PLI no momento da coleta de dados foram quatro, a saber: 1) exames de proficiência - familiarização; 2) produção oral - entrevistas (esse curso foi

⁶⁶ Cf. Anexo G para exemplo de ementa de curso do IsF.

ministrado duas vezes em momentos diferentes, como podemos verificar no quadro 8 a seguir, em julho e agosto de 2019); 3) produção escrita - *Essay*. Cada um desses cursos tinham objetivos diferentes e, por isso, cronogramas específicos foram desenvolvidos para atendê-los. Em linhas gerais, o curso “Exames de proficiência - familiarização” prevê um primeiro contato com as principais características de exames de proficiência, tais como TOEFL, IELTS e Cambridge. O curso “Produção oral-entrevistas” tem como foco o desenvolvimento de habilidades orais com foco em situações acadêmicas e profissionais. Já o curso “Produção escrita - *Essay*” tem como objetivo aperfeiçoar a escrita dos participantes para a produção de textos argumentativos em inglês.

Apresentamos um dos cronogramas do curso de “produção oral - entrevistas” na figura 8, a fim de exemplificar seu desenvolvimento. Conforme verificamos na figura, esse curso foi ministrado presencialmente, com carga horária de 16 horas.

Figura 8 - Cronograma do curso “Produção Oral - Entrevistas” (B1)

<u>Produção oral: entrevistas</u>		
19/08	Email	Introduction <ul style="list-style-type: none"> Getting to know you Placement test
21/08	12:30 - 14:30 Sala	Introduction II <ul style="list-style-type: none"> Information about interviews What's your dream job? Speaking recording (Tell me about your past academic/job experiences) Personality (strengths and weaknesses, career paths and workplace habits) Work values Company's values
26/08	12:30 - 14:30 Sala	Preparing for the interview: <ul style="list-style-type: none"> First impressions Observe and listen Direct answers Professionalism Attitude
28/08	12:30 - 14:30 Sala	Preparing for the interview: <ul style="list-style-type: none"> Questions about your fit with a company Questions about your personality Questions about activities, interests and goals Wide-ranging questions Answer strategies Formal english Training strategy
02/09	12:30 - 14:30 Sala	On the interview: <ul style="list-style-type: none"> Questions Tag question Linking words
04/09	12:30 - 14:30 Sala	On the interview: <ul style="list-style-type: none"> Giving basic information Ask to repeat information Interrupting Giving information Rectifying information
09/09	12:30 - 14:30 Sala	Practice and assessment
11/09	12:30 - 14:30 Sala	Feedback, self-evaluation and course evaluation

Fonte: cedido por Alessa

A seguir, apresentamos um quadro para sistematizar as informações a respeito dos cursos ministrados por Alessa: a que nível eram ofertados, quantos alunos se inscreveram para os cursos bem como o número de alunos concluintes⁶⁷.

Quadro 9 - Cursos Ministrados por Alessa

Participante Dados	Curso	Nível QECR	Carga Horária	Número de Alunos Inscritos	Número de Alunos Concluintes	Modalidade
Alessa	Produção Escrita - <i>Essay</i>	C1	16h	9	4	Presencial
	Produção Oral - Entrevistas (agosto)	B1	16h	6	1	Presencial
	Exames de proficiência – familiarização	B2	16h (8 síncronas e 8 assíncronas)	11	4	On-line Síncrono
	Produção Oral - Entrevistas (julho)	B1	16h	16	15	Presencial

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os cursos de Alessa que foram acompanhados para a produção dos diários reflexivos foram 1) Produção Oral – Entrevistas e 2) Produção Escrita – *Essay*.

Como observamos no quadro 9, o curso de Produção Oral - Entrevistas foi ministrado em agosto para alunos de nível B1, com carga horária de 16 horas de aulas presenciais. De seis alunos que se inscreveram, apenas um o concluiu. O objetivo do curso era preparar o aluno para diversos tipos de entrevistas em língua inglesa, de modo que os conteúdos programáticos foram desenvolvidos para fomentar a criação e desenvolvimento de habilidades orais dos discentes. Para tal, a professora procurou desenvolver alguns tópicos específicos, como linguagem paralinguística (linguagem corporal), *collocations* e *chunks* (p. ex. *First of all, secondly*, entre outros) que os alunos conseguiriam utilizar nesse contexto, bem como familiarizá-los com a estrutura para perguntas na língua alvo e distinguir entre linguagem formal e informal.

⁶⁷ Consideramos como aluno concluinte aquele que obteve ao menos 75% de presença no curso.

Para o curso de *Essay*, o objetivo era que os discentes construíssem as habilidades que permitissem a eles escrever um ensaio na língua-alvo. O curso teve carga horária presencial de 16h, para alunos de nível C1 como vemos no quadro nove. ALESSA desenvolveu tópicos como coesão e coerência, tipos diferentes de parágrafos, suas funções, *topic sentence*, *linking words* e trabalhou com vocabulário específico de contexto acadêmico. De nove alunos inscritos, quatro concluíram esse curso.

A seguir, abordaremos os cursos ministrados por Ariana, sua carga horária, o número de alunos que o frequentaram e a quais níveis eram ofertados.

2.5.2 Ariana

Os cursos ministrados por ela no PLI no momento da coleta de dados foram quatro, a saber: 1) Inglês para funcionários; 2) Leitura em língua inglesa; 3) TOEFL ITP: estratégias; 4) Mobilidade Acadêmica: primeiros passos. Cada um desses cursos tinham objetivos diferentes e, por isso, cronogramas específicos foram desenvolvidos para atendê-los. Um dos cronogramas do curso de “Inglês para Funcionários” está apresentado na figura 9, a fim de exemplificar seu desenvolvimento. Conforme verificamos na figura, esse curso teve carga horária de 16 horas.

Após a figura 9, apresentamos resumidamente os cursos ministrados por Ariana durante o período de coleta de dados. Os cursos acompanhados para a produção dos diários reflexivos foram 1) Leitura em Língua Inglesa e 2) Inglês para Funcionários.

Figura 9 – Cronograma do Curso de “Inglês para Funcionários”

SYLLABUS	
15/08	Introduction
20/08	Filling a form
22/08	Formality and informality
27/08	Welcoming foreigners
29/08	Speaking on the phone
03/09	Writing an e-mail
05/09	Walking around campus
10/09	Self evaluation

- You must have a maximum of 2 absences;
- The teacher will evaluate participation and a final test;
- All the material will be on Google Classroom.

Fonte: cedido por Ariana

O curso de “Inglês para Funcionários” foi realizado on-line, pelo *Zoom*, com carga horária de 16 horas síncronas, para alunos de nível A2. De 22 inscritos iniciais, cinco

concluíram o curso. O objetivo desse curso era voltado a desenvolver habilidades essenciais para as atividades diárias que os discentes poderiam desempenhar durante seus trabalhos. Desta forma, Ariana trabalhou com vocabulário e habilidades relacionadas ao preenchimento de formulários na língua-alvo, diversos tipos de linguagem para cada texto e contexto em que os discentes estavam inseridos, por exemplo, como escrever e-mails e falar ao telefone, como vemos por meio da figura 9 do cronograma do curso.

Para o curso de “Leitura em Língua Inglesa”, também de nível A2, ministrado pelo Zoom com carga horária de 16 horas, houveram 28 inscritos e cinco alunos concluintes. O objetivo do curso era desenvolver as estratégias de leitura de textos acadêmicos na língua alvo. Ariana trabalhou as estratégias de *skimming* e *scanning*, ou seja, usar as pistas não verbais para identificar informações de um texto e procurar informações específicas dentro desse texto. O quadro 10 condensa algumas dessas informações.

Quadro 10 - Cursos ministrados por Ariana

Participante Dados	Curso	Nível QECR	Carga Horária	Número de Alunos Inscritos	Número de Alunos Concluintes	Modalidade
Ariana	Inglês para Funcionários	A2	16h	22	5	On-line Síncrono
	Leitura em Língua Inglesa	A2	16h	28	5	On-line Síncrono
	TOEFL ITP: Estratégias	B1	16h	24	13	On-line Síncrono
	Mobilidade Acadêmica: Primeiros Passos	A2	16h	13	4	On-line Síncrono

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A seguir, abordaremos aspectos específicos dos diários gerados pelas participantes.

2.6 Os diários reflexivos produzidos pelas participantes

Como já mencionamos anteriormente, realizamos uma reunião com as participantes a fim de orientá-las a respeito dos conceitos investigados neste trabalho e abordar, em linhas gerais, a produção dos diários reflexivos e também oferecer oportunidade para que as participantes sanassem suas dúvidas antes do início de sua produção. Nessa oportunidade,

descrevemos como “requisitos mínimos” que os diários deveriam conter a descrição da aula a que se referiam e uma reflexão sobre a mesma (SCRIVENER, 2011).

Ambas as participantes iniciam seus diários sempre pela descrição da aula e abordam o momento de reflexão numa subseção designada para tal, como nos diários de Alessa⁶⁸, ou designam os últimos dois tópicos da entrada de diário para ela, como nos diários de Ariana⁶⁹. Embora, de fato, grande parte dos itens analisados que correspondem a reflexões sobre a ação (SCHÖN, 1983) estejam nessas seções, enquanto descrevem as aulas, as professoras também expressam suas opiniões de modo que o diário como um todo contém reflexões a respeito dos acontecimentos que se desenrolaram durante sua atuação profissional.

Na ocasião da reunião de orientação, não pedimos que os diários fossem escritos logo após as aulas, já que sua produção leva tempo (a esse respeito, ver LEE, 2007), mas que fosse realizada tão logo quanto possível. Dessa forma, acreditávamos que as professoras teriam o distanciamento necessário para refletirem sobre a ação (op. cit.) sem prejudicar as lembranças que teriam que retomar para fazê-lo. Como vimos posteriormente em entrevista, isso não aconteceu exatamente como esperávamos, uma vez que não havia tempo regular para escrita dos diários e que o distanciamento entre o momento em que as ações ocorreram e a produção do registro foram maiores do que o esperado. Isso confirma o proposto por Lee (2007), Bailey (1996) e Machado (1998) em relação à natureza dos diários reflexivos.

Na subseção seguinte, trataremos de como os dados deste estudo foram analisados.

2.7 Forma de Análise de Dados

Os dados da autobiografia e questionário inicial semiestruturado foram analisados cronologicamente em relação ao aporte teórico adotado para que pudéssemos, primeiramente, conhecer o perfil dos professores participantes da pesquisa e explorar seus conhecimentos em relação aos conceitos adotados nesta pesquisa (de profissional reflexivo e agência docente). Buscamos verificar se as participantes de pesquisa já haviam tido contato com essas teorias durante sua formação profissional. Essas informações foram usadas para subsidiar a análise dos diários reflexivos produzidos posteriormente.

⁶⁸ Cf. Anexo H.

⁶⁹ Cf. Anexo I.

Os diários reflexivos escritos pelas professoras visavam explorar os processos de decisão e reflexão dessas participantes, conforme em Perrenoud (2002) e Schön (1983), e os indícios de desenvolvimento de agência docente. Ativemo-nos às características propostas tanto por Schon (2018) quanto pelas categorias presentes em cada uma das dimensões de agência docente propostas por Priestly, Biesta e Robinson (2015) para sua análise. Como já mencionamos, os diários reflexivos foram analisados em sequência, juntamente as gravações de aulas a que se referem. Buscávamos recorrências das características dos profissionais agentes como em Schon (2018), analisando, a partir das transcrições dos vídeos e áudios e demais instrumentos, os padrões de desenvolvimento de cada competência das três dimensões de agência docente, que culminaram nas categorias apresentadas ao final da análise de dados.

Após a análise dos diários reflexivos e das gravações das aulas, analisamos a entrevista final de cada uma das participantes. Nela, buscamos outros indícios que indicassem seu processo de reflexão e o desenvolvimento da agência das participantes e triangulamos as informações com os dados coletados anteriormente, em especial dos diários reflexivos e do questionário inicial semiestruturado.

Ainda, visando à triangulação dos dados para equacionarem-se aos critérios de validade e confiabilidade (YIN, 2016), os dados secundários serviram de suporte para triangulação dos dados encontrados nos dados primários.

O quadro a seguir sintetiza os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa e fornecem uma relação entre esses instrumentos, as perguntas de pesquisa e a análise realizada.

Quadro 11 - Síntese da Análise de Dados

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos	Análise
Se existirem concepções das professoras de inglês a respeito dos conceitos de profissional reflexivo e agência docente, quais são essas concepções?	Questionário Inicial Semiestruturado Entrevista Final <i>Padlet</i>	Análise do questionário inicial semiestruturado para verificar se existem concepções das participantes de pesquisa sobre o profissional reflexivo e agência docente. Contrapomos as informações do questionário inicial semiestruturado com as informações da entrevista final e verificamos pontos de contato e distanciamento.
Que indícios de agência docente podem ser encontrados nos diários reflexivos das professoras?	Autobiografia Questionário Inicial Semiestruturado Diários Reflexivos Observações de Aulas Gravadas Reuniões de orientação (coordenadores) <i>Padlet</i> Entrevista Final	Análise da autobiografia para verificar a dimensão iteracional de agência docente. Comparamos essas informações ao questionário inicial semiestruturado. Analisamos comparativamente as observações de aula com o conteúdo presente nos diários e na reunião com os coordenadores, de abril de 2019, corresponde a dimensão prático-avaliativa de agência docente. Para verificarmos a dimensão projetiva de agência docente, analisamos a entrevista final e a contrastamos com as informações dos outros instrumentos de geração e coleta de dados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A seguir, tratamos das dificuldades encontradas e das alterações que este trabalho sofreu desde seu início.

2.8 Dificuldades encontradas e alterações no plano inicial

Desde o princípio da realização deste trabalho, encontramos algumas dificuldades que fizeram o plano inicial alterar-se.

Acreditamos ser pertinente mencionar, primeiramente, que o contexto desta pesquisa foi alterado⁷⁰ duas vezes desde sua concepção inicial. Detalharemos a seguir as razões que nos levaram a tal e, na sequência, abordaremos os contextos anteriores e o presente no qual esta pesquisa foi realizada.

⁷⁰ É importante observar que, embora o contexto de pesquisa tenha sido alterado, os objetivos se mantiveram os mesmos.

Inicialmente, ainda em formato de projeto para ingresso no mestrado, a pesquisa seria desenvolvida no contexto dos Centros de Ensino de Línguas (CEL) da UNESP, câmpus de Araraquara. Consideramos que seria uma ótima oportunidade para explorar a formação inicial de professores de língua estrangeira atuando sobre a coordenação, supervisão e orientação das professoras do Departamento de Letras Modernas da referida universidade. Também considerávamos que era relevante verificar de que maneira professores em formação pensariam, desenvolveriam e teriam contato com os conceitos deste trabalho (reflexão e agência docente) e de que modo os diários reflexivos dialogados contribuiriam para isso.

Entretanto, por motivos pessoais, a pesquisadora retornou à sua cidade de origem e precisou alterar o contexto de pesquisa para o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UNESP que, diferentemente dos Centros de Ensino de Línguas, oferecia aulas on-line e contava com professores de diferentes cursos de Letras da referida universidade e em estágios distintos de formação (em formação e formados), o que permitiria a coleta de dados à distância. Como será abordado nos itens a seguir, considerávamos o programa como um *locus privilegiado* para desenvolvimento deste trabalho, uma vez que essa diversidade favorecia a discussão aqui proposta.

Mais uma vez, contudo, o contexto de pesquisa precisou ser alterado, por força maior. Segundo o decreto nº 9.741 de 29 de março de 2019, houve um contingenciamento financeiro que afetou os repasses do governo federal para as universidades públicas, que comprometeu os programas desenvolvidos com apoio financeiro do Ministério da Educação e demais agências de fomento, como CAPES e CNPq. Uma vez que IsF e seus professores-bolsistas, coordenadores e sistemas são financiados por esses recursos, as ofertas de novos cursos (on-line e presenciais da oferta 4 que se iniciaria em maio) foram suspensas, sendo retomadas cerca de dois meses depois, o que inviabilizou a realização desta pesquisa nesse contexto.

Assim sendo, a pesquisadora, em conjunto com a orientadora deste estudo, adotou outro contexto de pesquisa, o Programa de Língua Inglesa da UNESP (PLI), financiado por uma instituição privada, que funciona de maneira muito similar ao IsF. Os participantes de pesquisa, então, atuam como professores de língua inglesa.

Em segundo lugar, esperávamos dialogar de forma contínua com os participantes por meio dos diários reflexivos, o que não aconteceu devido ao curto tempo de produção dos mesmos pelas participantes e a subsequente análise, assim como a resposta da pesquisadora e, então, subsequente produção dos diários, como havíamos projetado. Ao invés disso, os diários foram enviados à pesquisadora em um documento digital, com suas respectivas datas, em conjunto com as gravações em vídeo, no caso das aulas on-line, e em áudio, no caso das presenciais de modo que não conseguimos seguir o processo produção-análise-diálogo-produção.

Ainda sobre a coleta de dados, após a mudança de contexto de pesquisa, esperávamos que todas as aulas fossem on-line, gravadas pelas próprias participantes. Entretanto, uma das participantes de pesquisa começou a atuar em contexto presencial. A pesquisadora, em reunião com as participantes de pesquisa, informou-a que não poderia comparecer presencialmente para gravar as aulas e pediu à participante que gravasse as aulas em áudio e enviasse em conjunto com os diários reflexivos. Esse pedido foi atendido e as gravações em áudio foram analisadas e compõem os instrumentos utilizados neste trabalho.

Além disso, nossa pesquisa incluiria informações sobre o professor-bolsista que atua no câmpus de Assis, entretanto, como não obtivemos resposta frente aos pedidos de envio das gravações das aulas e diários, mesmo tendo o questionário inicial e a autobiografia, optamos por excluir esse participante devido à impossibilidade de triangular os dados a contento e finalizar este estudo. Outros dois participantes do câmpus de São José do Rio Preto também seriam incluídos neste trabalho, mas, por conta do tempo transcorrido entre as aulas, as produções dos diários reflexivos e o envio dos mesmos para a pesquisadora, optamos por sua exclusão, já que a triangulação de dados seria prejudicada por conta do tempo transcorrido entre as aulas e a produção dos diários. Assim, nossos participantes de pesquisa representam os bolsistas de um dos campi apenas.

No capítulo seguinte, trazemos a análise de dados da autobiografia de cada uma das participantes, do questionário inicial semiestruturado, dos diários reflexivos, da entrevista final e dos demais instrumentos em que nos apoiamos para discorrermos a respeito de formação reflexiva e agência docente.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo trata da análise e discussão dos dados. Ele está organizado de maneira a apresentar uma visão holística dos dados discutidos a partir de cada uma das participantes de pesquisa. Ao final das discussões, apresentamos uma imagem síntese com as categorias abordadas em cada dimensão da tríade de agência docente, a relembrar, a iteracional, a prático-avaliativa e a projetiva a fim de resumir e retomar as discussões aqui propostas.

3.1 Alessa

3.1.1 As concepções a respeito dos conceitos pesquisados

Como já abordamos, Alessa é graduanda em Letras, com habilitação em inglês. Buscamos analisar, a princípio, o questionário inicial semiestruturado e contrapô-lo com a entrevista final, de modo a responder nossa primeira pergunta de pesquisa.

Por meio do questionário, verificamos se a participante já havia tido contato com os conceitos presentes nesta investigação, em duas perguntas distintas. A primeira era a respeito do conceito de profissional reflexivo e a segunda referia-se a agência docente. Para ambas perguntas, Alessa respondeu que nunca havia tido contato com os termos, conforme verificamos no excerto abaixo⁷¹:

16. Você já ouviu falar sobre “profissional reflexivo”? Se sim, explique o que entende por isso.

Não, nunca ouvi falar.

17. Você já ouvir falar sobre *teacher agency* ou agenciamento⁷²?

Nunca ouvi falar.

(Excerto 1 - Questionário Inicial Semiestruturado de Alessa)

Embora responda negativamente sobre isso quando diretamente perguntada sobre as definições, como comprova o excerto acima, quando perguntamos se ela acreditava que era sua responsabilidade, enquanto professora, atuar tendo como foco alterações conscientes em como atua, demonstramos que ela age conforme alguns pontos desses conceitos. Como já vimos, uma das definições de agência docente diz respeito a ação de um determinado indivíduo dentro de situações problemáticas. Então, implicitamente, Alessa é agente dentro de seu contexto de atuação, mesmo que não conheça o termo que descreve suas ações, conforme aponta Almeida Filho (1993) ao tratar de competência implícita.

⁷¹ Os destaques nos trechos são feitos sempre em negrito para enfatizá-los e são de nossa responsabilidade.

⁷² Quando o questionário inicial foi produzido e aplicado, ainda não havíamos traduzido satisfatoriamente o termo *teacher agency* para agência docente. Por esta razão, eles aparecerão também em inglês nos instrumentos de geração e coleta de dados.

14. Você acha que é sua responsabilidade, enquanto professora/professor, agir conscientemente para fazer alterações no seu modo de ensinar?
Sim. Acredito que cada turma é única e por isso sempre temos que estar conscientes para fazer alterações para cada uma dessas turmas.
 (Excerto 2 - Questionário Inicial Semiestruturado de Alessa)

A fim de verificar se essas concepções haviam mudado após a produção dos diários reflexivos, pedimos, na entrevista final, que nos explicasse o que entendia por cada um dos termos novamente. Eles haviam sido explanados na reunião de orientação para início da escrita dos diários reflexivos, então a participante já havia tido contato com uma definição para cada um dos termos. Ao perguntarmos sobre isso na entrevista final, Alessa admite que as informações estão anotadas, mas ela ainda não consegue apresentar uma definição por conta própria, de modo que acreditamos que ele ainda não foi internalizado.

Em relação ao conceito de agência docente, ela cria uma hipótese, após uma hesitação inicial, conforme verificamos no excerto a seguir:

Pesquisadora: O que você entende por *teacher agency*?

Alessa: Olha, Ana, aí você me pega porque eu não lembro direito... eu lembro que você explicou e tudo mais, eu tinha tudo anotadinho, mas eu não lembro direito.

P.: Se você tivesse que explicar isso pra alguém e que fosse a única pessoa que soubesse sobre isso, mesmo que no momento você não saiba, o que você diria pra essa pessoa? Baseado nessas duas palavras, *teacher agency*? O que você pensaria?

A.: Eu acho que eu não conseguiria falar nadinha de nada, Ana. Tipo assim, eu não... eu não... não consigo mesmo... porque, eu sei, a palavra me traz significados, mas eu não consigo... **eu sei que tem relação com os diários reflexivos, eu sei que tem principalmente com essa parte da reflexão, que é uma das coisas centrais, mas eu não consigo explicar pra ninguém.** Não me sinto confortável nem...
 (Excerto 3 - Entrevista Final com Alessa)

No trecho acima, Alessa faz referência à reunião de orientação para a produção dos diários reflexivos. Foi também nessa reunião que apresentamos as definições a respeito do modelo tríade de agência docente proposto por Priestly, Biesta e Robinson (2015). É a esta reunião que Alessa faz referência ao dizer: “[...] eu lembro que você explicou e tudo mais [...]”. Apresentamos a imagem com as três dimensões de agência docente (cf. Figura 5) e definimos, também, o conceito de “profissional reflexivo” na mesma oportunidade.

Na sequência, perguntamos o que é reflexão. Alessa declara que, para ela, existe uma diferença entre ser um profissional reflexivo e ser um “profissional crítico”.

Pesquisadora: E depois de toda essa experiência com os diários reflexivos, o que é reflexão para você?

Alessa: Reflexão para mim, eu definiria mesmo como um olhar crítico sobre a própria prática. Sobre aquilo que a gente quer refletir, né? Ou então, no quesito da aula, olhar para a própria aula com **um olhar crítico** de se distanciar um pouco, né? Se distanciar um pouco da própria aula, porque a gente dá aula... **Se distanciar, se colocar como espectador e ter um olhar ativo sobre isso**, né, que eu acho que é o que a gente faz quando a gente pensa naquilo que **gostaria de mudar, naquilo que a gente gostou**.

P.: E você chamaria a pessoa que reflete sobre a aula de profissional reflexivo, de professor reflexivo? Você acha que é uma boa nomenclatura?

A.: Eu acho que talvez reflexivo crítico, crítico reflexivo... Eu acho que seria interessante colocar crítico junto.

P.: O que você entende dessa diferença de ser crítico e ser reflexivo? Existe uma diferença pra você?

A.: Pra mim sim, porque eu acho que o reflexivo só fica na reflexão, sabe? E para ali. Só em olhar e acabou. Enquanto **o crítico ele olha** e, aí, existe um **movimento pra transformação, pra mudança da própria prática, de aulas futuras**, né? Acho que seria essa a diferença que eu faço na minha cabeça.

(Excerto 4 - Entrevista Final com Alessa)

Nos excertos 3 e 4, há uma generalização aparente entre os conceitos de agência docente e profissional reflexivo pela participante. Ao tratar de agência docente, a participante imediatamente relaciona-a a produção de diários reflexivos. Posteriormente, ela estabelece que é necessário haver um distanciamento do professor ao refletir sobre a própria prática, o que Schön (1983) estabelece como reflexão sobre a ação. Alessa explica, também, que o professor precisa “ter um olhar ativo sobre isso”, o que Schön (1983) postula como uma ação considerada e Freeman (2016) discute como situação problemática, reformulada através da ação.

Embora Alessa não saiba definir o conceito de agência docente quando perguntamos diretamente sobre ele, ao prosseguirmos perguntando sobre a definição de “ser um profissional crítico reflexivo” como ela mesma coloca, Alessa estabelece um ponto de contato ao concordar com nossa pergunta:

Pesquisadora: Então, seria uma espécie de construção crítica pro próprio crescimento profissional?

Alessa: É, acho que é isso aí.

P.: E pro crescimento profissional dos colegas, eventualmente, você acha?

A.: Acho que sim. **Ainda mais, por exemplo, com a observação em pares. Acho que isso é muito legal. Acho que gera um crescimento coletivo, ao todo.**

(Excerto 5 - Entrevista Final com Alessa)

Ressaltamos ainda na fala da participante a atividade de observação de pares proposta pelos coordenadores do programa. Os professores-bolsistas deveriam assistir a uma aula de

um colega e preencher um roteiro de observação. O professor-bolsista que tinha sua aula observada pelo colega, deveria preencher um formulário de autoavaliação⁷³. As impressões e reflexões das aulas foram feitas com as participantes numa reunião pedagógica on-line, gravada e disponibilizada no padlet. Após a reunião, os professores deveriam responder algumas questões acerca da prática de observação por pares e postar no ambiente colaborativo.

Sobre essa atividade, a coordenadora perguntou aos professores, no Padlet:

Figura 10 - Perguntas de reflexão propostas pela coordenadora
Postem aqui suas reflexões sobre: 1) o que acharam de ser observados? 2) qual a sua opinião sobre a autoavaliação da sua aula? 3) Já fizeram isso anteriormente? 4) O que achou da reunião para discussão dessas aulas?

Fonte: retirado do Padlet de orientação

As respostas de Alessa foram compiladas abaixo:

1) Gostei de ser observada, pois **trouxe novas dicas para melhorar as aulas**. 2) A autoavaliação guiada foi uma prática interessante, pois **embora eu costume avaliar as aulas dadas, as questões levam a reflexão para os diversos pontos da aula, não somente como um todo, mas partes específicas como warm-up e wrap-up**. 3) Sim, no CEL, embora um pouco diferente. 4) Achei ótimo discutir com todos, pois podemos partilhar dificuldades da aula e receber várias dicas de como os demais professores lidam com essas mesmas dificuldades.

(Excerto 6 - Respostas de Alessa em atividade de reflexão no Padlet)

Verificamos, então, de maneira holística pelos excertos apresentados, que as concepções de Alessa a respeito do “profissional reflexivo” foram se desenvolvendo na medida em que ela entrava em contato com atividades propostas pela coordenadora do PLI, em abril, e ao redigir os diários reflexivos em sua prática, ao longo de agosto-outubro, e ao discutir sobre isso durante a entrevista final, em novembro. Processo similar, em menor eficácia, ocorreu com o conceito de agência docente, de modo que a participante ainda não consegue defini-lo por conta própria durante a entrevista final, apenas aproximando-o ao conceito de reflexão.

Comparamos as informações dadas por Alessa no questionário inicial com as informações da entrevista final no seguinte quadro:

⁷³ Cf. Anexos J e K que contém a íntegra desses formulários utilizados pelas participantes e elaborado pela coordenadora.

Quadro 12 - Contraposição entre excertos do Questionário Inicial Semiestruturado e da Entrevista Final em relação aos conceitos de pesquisa para Alessa

Participante/Instrumentos	Questionário Inicial Semiestruturado	Entrevista Final
Alessa	16. Você já ouviu falar sobre “profissional reflexivo”? Se sim, explique o que entende por isso.	E você chamaria a pessoa que reflete sobre a aula de profissional reflexivo, de professor reflexivo?
	Não, nunca ouvi falar.	O crítico ele olha e, aí, existe um movimento pra transformação, pra mudança da própria prática, de aulas futuras, né?
	17. Você já ouvir falar sobre <i>teacher agency</i> ou agenciamento?	O que você entende por <i>teacher agency</i> ?
	Nunca ouvi falar.	Eu sei que tem relação com os diários reflexivos, eu sei que tem principalmente com essa parte da reflexão, que é uma das coisas centrais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dessa maneira, verificamos, então, que a princípio Alessa não apresentava nenhuma opinião em relação aos conceitos apresentados, por não conhecê-los, embora mostrasse indícios de agência docente e também de reflexão. A partir do momento que passa a conhecê-los, ela cria hipóteses sobre eles e tenta aproximá-los a sua prática. Este trabalho foi responsável por garantir essa aproximação para a participante, conforme observamos por meio de suas respostas aos questionamentos.

No subcapítulo seguinte, discorreremos a respeito dos indícios de agência docente que Alessa desenvolveu.

3.1.2 Os indícios de agência docente

Para esse segundo momento de análise, buscamos estabelecer em conjunto com os instrumentos de coleta e geração de dados três momentos específicos ao relacioná-los com as dimensões do modelo ecológico de agência docente, conforme proposto por Priestly, Biesta e Robinson (2015).

Trataremos, primeiro, a respeito da dimensão iteracional de agência docente, que diz respeito, conforme já exploramos, às histórias de vida pessoais e profissionais do professor.

Logo no começo de sua autobiografia, Alessa redige que desde pequena tinha contato com a língua inglesa através das músicas que o irmão ouvia no trajeto da escola para casa. Parte disso sua motivação para aprender língua inglesa, conforme vemos no excerto abaixo:

Eu gostava de escutar música com eles, mas ainda não era muito de cantar, afinal não entendia nada do que era cantado. Foi depois que meu irmão começou a fazer aulas de inglês e que começou a cantar as músicas com minha mãe que eu me aventurei em falhas tentativas de cantar as letras corretamente. Nessas ocasiões, meu irmão caçoava e dizia para eu não cantar. **Foi assim que eu pensei ‘quero aprender inglês para cantar músicas’.**

(Excerto 7 - Autobiografia de Alessa)

Aparentemente, há um hiato entre a motivação de Alessa para aprender inglês e o início de sua instrução formal, mas isso não impede que, ao ter contato com a língua e com as estruturas curriculares dos cursos de graduação, ela se decida por cursar Letras ao fim do Ensino Médio.

Como eu ainda era muito nova, minha mãe não queria me colocar nas aulas de inglês, mas aos 10 anos de idade, comecei. **Encantei-me, adorava ir nas aulas**, não faltava em nenhuma, e progredi rápido. Foi com 13 anos, que minha escola, [nome do colégio], ofereceu a oportunidade de fazer o High School devido a uma parceria com o [nome da universidade estrangeira]. Fiz a prova de proficiência exigida, consegui a nota necessária e, no ano seguinte, com 14 anos e no nono ano, comecei o High School. Eu estudava normalmente o currículo brasileiro durante a manhã e o High School a tarde, com um professor nativo dos Estados Unidos.

Até então, eu pensava que seguiria uma carreira como psicóloga, mas, após dar início ao High School e ao Ensino Médio, **atrai-me pelas aulas de Gramática, Literatura, Redação, Speech, English Literature e English Language**. E, por um tempo, estive indecisa entre as carreiras de psicóloga e professora de línguas. **Foi pesquisando cursos, grades curriculares, universidades, que decidi que seguiria meus estudos num curso de Letras.**

(Excerto 8 - Autobiografia de Alessa)

Após ingressar no curso de Letras, na UNESP, ainda durante seu primeiro ano de curso, Alessa explica que queria ter certeza de ter escolhido a graduação certa e começa a prestar processos seletivos para lecionar a partir do segundo ano. Percebemos que ela salienta o aspecto da licenciatura do curso, mais do que o bacharelado. Destacamos essas informações no excerto abaixo:

Nisso, eu tinha em mente que **gostaria de lecionar e por vontade de começar a ganhar experiência e descobrir se tinha feito a escolha correta, inscrevi-me em processos seletivos**. Em setembro de 2017 participei do processo seletivo para o Idiomas sem Fronteiras, mas fui a terceira colocada para somente duas vagas.

(Excerto 9 - Autobiografia de Alessa)

Ela finaliza sua autobiografia contando sobre o processo de ingresso no IsF, no segundo semestre de 2018.

Toda essa **trajetória** faz com que eu tenha **certeza da profissão que escolhi** e fico muito feliz quando vejo os alunos atingirem os resultados esperados.

(Excerto 10 - Autobiografia de Alessa)

Ao responder o questionário inicial semiestruturado, Alessa reafirma as informações presentes na autobiografia, como podemos ver nas quatro perguntas elencadas no 11. Alessa atribui a escolha pela licenciatura como um ato de ansiedade para começar a atuar logo como professora, o que ela não menciona, inicialmente, em sua autobiografia.

2. Por que motivo você começou estudar inglês?

Eu consumia muitas coisas, especialmente entretenimento, em inglês, como músicas e filmes e por isso eu queria entender e até cantar.

3. Se você começou a estudar inglês antes de ingressar na universidade, você acha que isso influenciou você a escolher a habilitação em língua inglesa no curso de Letras?

Sim, foi depois de fazer o High School da Texas Tech University, junto com as matérias de Gramática, Literatura e Redação que pensei que eu realmente gostava das línguas e gostaria de fazer Letras.

4. Quando você começou a pensar em ser professora/professor? As pessoas próximas a você te incentivaram a isso?

Pensei que gostaria de ser professora junto com a ideia de fazer Letras. Decidi fazer Letras para me tornar uma professora.

5. Por que você decidiu (prestar a seleção para) ser professora/professor do Idiomas sem Fronteiras (IsF)?

Eu estava no primeiro ano da faculdade e ansiosa por começar a ter experiência como professora. Por esse motivo prestei a seleção para o IsF.

(Excerto 11 - Questionário Inicial Semiestruturado de Alessa)

Para a dimensão prático-avaliativa, começamos a análise pela reunião com as coordenadoras em abril/2019. Nessa reunião, Alessa e Ariana comentam sobre a realização das observações em pares e refletem, em conjunto com os demais professores-bolsistas do PLI, sobre o desenvolvimento de suas aulas. Esse procedimento salienta a reflexão sobre a ação, uma vez que permite que Alessa faça uma autoavaliação de sua própria atuação e tenha a avaliação de Ariana, cuja hierarquia com Alessa é horizontal e, portanto, não parece haver uma relação de poder envolvida nessa análise. Ela é voltada para aspectos práticos do desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Alessa, ao fazer o movimento contrário e ser avaliadora da aula de Ariana, discorda da professora e expressa sua opinião a respeito do comportamento dos alunos na aula on-line. Isso mostra que, embora não saiba definir o conceito de profissional reflexivo, ela atua como uma e apresenta suas opiniões dentro do grupo, de modo que sua formação reflexiva é enfatizada, conforme sugere Kayi-Aydav (2015). A partir desse posicionamento, também percebemos sua competência implícita, uma vez que aponta suas percepções sobre uma

situação problemática específica na aula de Ariana e, inicia, então, uma discussão compartilhada entre os demais professores e coordenadoras presentes na reunião, conforme podemos verificar no excerto abaixo:

Coordenadora: Ariana, o que que você colocou sobre a sua aula?

Ariana: Ah, eu gostei. Achei que foi uma aula interessante, só que às vezes, não sei, às vezes eu peço... porque é produção oral, né, eles tem que falar... às vezes eu faço uma pergunta e ninguém fala nada. Daí eu fico “e aí?” e ninguém fala nada, daí eu fico meio irritada, assim, às vezes. Tipo, eu não demonstro, mas sabe quando você fica “nossa, gente”, sabe coisa básica: “alguém já fez isso?” daí todo mundo fica parado. Daí eu não sei, às vezes... eu não sei se eu tô explicando direito, se eles não querem falar...

Alessa: **Eu não acho que seja um problema de eles não entenderem o que foi perguntado, nem nada do tipo. Eu acho mesmo que o ambiente virtual dá uma quebrada nessa comunicação, talvez, porque...**

Coordenadora: Isso acontece nas outras aulas?

Alessa: **...porque tem vergonha de falar a opinião pra todo mundo, não sei, mas alguma coisa desse tipo.**

Coordenadora: Isso acontece com vocês todos na aula on-line?

(Excerto 12 - Reunião de orientação com as coordenadoras de abril/2019)

Na sequência, segue-se uma discussão a esse respeito, em que as coordenadoras e professores concordam que a não participação dos alunos é mais relativa ao nível de proficiência linguístico do que ao ambiente on-line (o professor que levanta este tópico não é uma de nossas participantes de pesquisa).

Ao transcorrer da reunião, então, Alessa enfatiza uma situação problemática numa das turmas em que atua: a finalização da aula que ministrava. Alessa, novamente, é responsável por iniciar outra discussão, de modo que os outros professores também contribuam com ela, a respeito de alunos que demoram muito a chegar para aula:

Alessa: A Ariana assistiu a aula do pessoal de [Inglês] como Língua de Instrução para Docentes, mas, na verdade, [...] a sala não tem nenhum aspirante a professor. E aí o que eu fiz foi manter um pouquinho dessa temática, eu trago, por exemplo, o que o professor faz e coisas desse tipo... [ininteligível] dar palestras [...] **Eu diria que foi uma boa aula, mas eu provavelmente mudaria o... porque eu tentei fazer um apanhado geral do que foi feito em sala de aula, mas daí acabou ficando mais centrado em mim e eu não gosto de fazer esse tipo de coisa, eu gosto mais de centrar neles, então eu mudaria isso.** [...] Acho que o maior [ininteligível] foi no comecinho em que **os alunos demoraram a chegar** e aí nesse caso eu fiquei conversando em inglês com o aluno que estava na sala de aula a o pessoal chegar, **uns 10 minutos de atraso**, mas, em geral, correu tudo bem.

Coordenadora: Quantos alunos você tem nessa turma?

Alessa: Tenho quatro, mas nessa aula vieram três. Aí desses três alunos só um chegou no horário e aí eu fiquei conversando com ele em inglês sobre a vida mesmo e depois eu comecei a aula a hora que chegou mais uma pessoa.

Coordenadora: Você teve dificuldade na aula? [...]

Alessa: A dificuldade foi dessa parte, de, por exemplo, a hora que chega um só... eu sempre dou aqueles, pelo menos, cinco minutinhos pra ver se mais alguém chega e aí nisso acabou que eu estendi um pouco mais, uns 10, até alguém chegar, mas acho que no final das contas foi tudo bem.

Coordenadora: Isso acontece bastante com vocês?

Ariana: Comigo acontece bastante do pessoal chegar uns 10 minutos atrasado.

[...]

Coordenadora: Eu acho que isso... acho que um dos propósitos de um *warm-up* às vezes pode ser pra engajar o aluno no tópico de uma aula, pode ser para revisar o conteúdo da aula, pra começar a fazer os alunos se aquecerem, a pensar em inglês, mas um outro propósito dele também é ser esse *filler* pra esse comecinho de aula pros alunos... você está esperando os alunos chegarem, você quer começar a aula, mas você não quer começar o conteúdo novo, né, então acho legal se vocês puderem adotar essa prática, principalmente para esses cursos on-line que a gente tem que ficar esperando o aluno chegar, né, aí eu acho [ininteligível] quando tiver um dia só, sei lá, no caso da Alessa, tá ela e um aluno só, não precisa ser nada referente a aula em si, pode ser alguma outra coisa. Só pra engajar o aluno, só pra ter um tópico, pra não ficar aquela coisa “fiquei conversando com ele da vida já que a gente teve que ficar esperando os alunos chegarem”, pra gente não ter que fazer isso. [ininteligível] faz isso uma vez, duas vezes, acho que é normal... agora sempre, né... já que a gente sabe que isso acontece a gente podia se planejar.

(Excerto 13 - Reunião de orientação com as coordenadoras de abril/2019)

É por meio desse excerto que podemos perceber que o PLI constitui-se como um programa em que a agência docente e a formação reflexiva é encorajada desde a formação inicial de professores. Pela fala da coordenadora, é possível perceber que ela toma para si a situação problemática que acontece a todos os professores-bolsistas durante os cursos on-line e destaca a fala de Alessa para exemplificar um comportamento que não considera inteiramente adequado, e sugerir, então, a criação de um novo *habitus* para os professores: a de preparação dos *warm-ups* para os momentos ociosos diante da situação problemática que descreveram.

Tantos pelos diários e gravações de aula, podemos perceber que Alessa segue essa sugestão e começa todas as aulas com uma introdução sempre relacionada ao tópico. Na terceira aula da turma de Produção Oral - Entrevistas (B1), percebemos que a professora utiliza-se de *code-switching*⁷⁴ com certa frequência, de modo a acomodar as necessidades linguísticas dos aprendizes, tomando uma decisão autônoma. Ela explica que duas alunas do curso de Ciências Farmacêuticas haviam começado as aulas nessa ocasião, sem inscrição prévia no curso, de modo que coube à professora aceitá-las ou não.

⁷⁴ Segundo o dicionário Cambridge, *code-switching* refere-se ao “o ato de mudar entre dois ou mais idiomas quando você está falando” (CODE-SWITCHING, 2020).

Iniciei a aula dizendo que haviam conseguido uma entrevista e que as habilidades de uma entrevista são aprendidas. Pedi que pensassem sobre quando conheceram alguém e tiveram uma primeira impressão incrível e outra nem tão boa. Em pares pedi que compartilhassem suas histórias.

(Excerto 14 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Oral - Entrevistas (B1)”, 26/08/2019)

Alessa comenta sobre o uso de *code-switching* durante a aula dizendo pros alunos ficarem a vontade, sem se preocupar com a proficiência linguística que possuem, demonstrando otimismo em relação ao processo de aquisição linguística dos alunos:

We are all in this together. Feel free to change from English to Portuguese. I'll help you along the way, okay? Então eu te ajudo conforme for indo. Vai nas palavras chaves igual eu fiz e vai perguntando.

(Excerto 15 - Gravação em Áudio “Produção Oral - Entrevistas (B1)”)

É interessante perceber que desde as reuniões de orientação com as coordenadoras do PLI, Alessa já compreendia a reflexão como uma oportunidade para realizar mudanças, e até como sinônimo disso. Nos diários, a palavra “mudar” e suas derivações aparecem com frequência. Isso indica que, em se tratando do âmbito do PLI, Alessa acredita que há espaço para mudança. Como vimos, uma das características formadoras da dimensão prática-avaliativa do modelo tríade de agência docente é o contexto em que os professores estão inseridos.

Reflexão

A aula como um todo foi ótima. Eu **não mudaria nenhuma atividade**, entretanto, não foi possível terminar todas as atividades, e isso é um ponto negativo. **Talvez eu pudesse estender as primeiras atividades e deixar as atividades de pronúncia para a seguinte, para não segmentar o tópico.**

(Excerto 16 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Oral - Entrevistas (B1)”, 26/08/2019)

Nesse excerto, Alessa avalia como ponto de melhoria o tempo designado para as atividades do *handout* que havia preparado, lidando, então, com uma questão de gestão de sala de aula. Ela propõe uma alteração futura, contradizendo o que havia afirmado anteriormente. Por meio dessa mudança, podemos ver um aspecto de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983). A princípio, Alessa não vê como uma situação problemática o fato de não ter tempo para terminar o planejado para aula, mas isso parece incomodá-la, de modo que, ao redigir o diário, reflete a esse respeito.

Esse processo se repete novamente nas aulas seguintes, enfatizando sempre o processo de mudança de atitude durante as aulas, refletindo sobre elas quando produz os

diários reflexivos. Esse momento também nos deixa perceber que Alessa possui uma identidade negociável (TENG, 2019) enquanto professora de LE, porque ela aceita as sugestões dos alunos, como percebemos pelo excerto abaixo.

Reflexão

A aula como um todo foi boa, entretanto **mudaria algumas coisas**. Eu acredito que seria ótimo, após os tipos de perguntas e respostas, fazer uma prática com as questões que eles escreveram na primeira atividade do novo handout. Minha parte favorita foi essa primeira atividade inclusive, **eles deram ótimas ideias e acho que contribuiu bastante para a aula**.

(Excerto 17 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Oral - Entrevistas (B1)”, 28/08/2019)

Na aula seguinte, Alessa afirma que apenas um aluno (de cinco) compareceu à aula. Durante a gravação, podemos perceber que ela hesita antes de decidir o que fazer para começar as atividades, de modo que acreditamos que esteja refletindo enquanto a aula se desdobra. Além das pausas longas e perceptíveis, Alessa também usa algumas expressões - *fillers* - para ganhar tempo. Ela comenta sobre isso também no diário reflexivo referente a essa aula, de modo que vemos um indicativo de uma decisão pragmática que busca beneficiar o aluno.

*So last class this is what we [pausa] saw. It's for college, but it works for job, **uhm**, interviews as well, **ok?**, because the questions are similar. Just change a little bit, **so**: “Why do you want to attend our college?”/ “Why do you want to work at our company?”, **ok?**/ “What can you contribute college/company?”.*

(Excerto 18 - Gravação em Áudio “Produção Oral - Entrevistas (B1)”)

Nessa aula somente um aluno compareceu. **Como ele havia faltado nas duas aulas anteriores decidi fazer um resumo geral**.

(Excerto 19 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Oral - Entrevistas (B1)”, 02/09/2019)

Essa aula é responsável por causar em Alessa uma inquietação. Ao refletir sobre ela no diário reflexivo, Alessa continua falando sobre mudança e prossegue para a análise da situação problemática, de modo a salientar sua relação com o aluno, buscando mantê-la positiva.

Reflexão

Eu teria **mudado tudo**. Desde o início o aluno demonstrou dificuldade, por mais que minimamente conseguisse acompanhar. **Teria deixado a aula em segundo plano e passado trabalhos com vocabulário, gramática e o que mais o aluno sinalizasse que precisava de ajuda**. Pois, no geral, o aluno mal conseguiu absorver e aproveitar o conteúdo da aula sobre entrevistas, por exemplo, como estruturar respostas.

(Excerto 20 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Oral - Entrevistas (B1)”, 02/09/2019).

Ela escreve, contudo, no corpo do diário, antes de realizar essa reflexão, que o aluno mostrou-se distraído em grande parte da aula. Alessa mostra-se otimista ao lidar com essa situação problemática, sendo pragmática ao lidar com ela:

Seguimos então para a atividade de vídeo. O aluno mexeu no celular durante a aula e na hora das perguntas sobre o vídeo não compreendeu. **Como ele não compreendeu, para cada pergunta eu voltava ao vídeo, aos segundos em que a resposta da pergunta aparecia, pois ele não conseguia diferenciar o narrador, do entrevistador do entrevistado.**

(Excerto 21 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Oral - Entrevistas (B1)”, 02/09/2019).

Esse mesmo desconforto com o aluno é percebido na entrada de diário seguinte, onde Alessa apresenta outra situação problemática, que, na verdade, ela entende como problema já que ela afirma, ao escrever o diário, que “não poderia ser diferente”. Nesta aula, apenas o aluno e outro colega da turma compareceram, de modo que Alessa faz com que trabalhem em dupla para resolverem as atividades propostas. Alessa dedica uma grande parte do diário a uma situação que se transcorreu em dez minutos, de modo que acreditamos que isso tenha feito com que se apoiasse em hábitos já consolidados e não refletisse durante a aula, apenas depois dela. Schön (1983) salienta essa distinção ao tratar de reflexão na ação, quando ocorre no momento em que um acontecimento se desdobra, e reflexão sobre a ação, após o acontecimento ter ocorrido e terminado (ou no ação-presente).

Ao não entender uma atividade proposta pela professora, o aluno, em português, diz que não estava entendendo o proposto, assim como o outro aluno que frequentava a aula. A professora então, informa que o colega tinha entendido as instruções, porque estava realizando a atividade. O primeiro aluno, então, responde dizendo que o método da professora era difícil e que ele às vezes tinha dificuldade de entender o proposto. A professora responde em inglês com: *“I’m sorry, but, I don’t know what to do. I really don’t.”*. A professora repete as instruções em inglês, mais pausadamente, e repete novamente, em português, enfatizando o uso do português, como transcrevemos a seguir:

Alessa: *He understood. He is doing the job. And... It looks like that you’re making fun of me sometimes. I’m sorry, but, I don’t know what to do. I really don’t.* [aluno responde afirmativamente, dizendo o que deveriam fazer na atividade]

Yes! Create expressions. To ask to repeat. Information. Criar expressões para pedir que o entrevistador repita a informação. Repita a questão. Imagina: **tô falando em português agora**, eu sou a entrevistadora e você é o entrevistado. Eu faço uma pergunta, por exemplo, *“Where are you from?”*, você não entendeu o que eu disse. [o aluno responde com as expressões que a professora quer que eles desenvolvam na atividade]

Exatamente! Você sabe isso. É só para você pensar nessas expressões que você já sabe e escrever no papel, [nome do aluno]. [ele ri]

É isso que eu pedi: *come up with some expressions*. [aluno reclama que só sabe uma expressão] **Não tem problema. Pensa em variações.** Tem como você variar de uma questão, você varia três, quatro.

(Excerto 22 - Gravação em Áudio “Produção Oral - Entrevistas (B1)”)

O colega do aluno em questão oferece as variações que Alessa sugeriu para tentar ajudar o aluno, mas isso não o ajuda. Segue-se um diálogo em que a professora conversa com o aluno e, percebe-se, que há uma falta de proficiência na compreensão oral dele, de modo que sempre tenta se apoiar no *handout* - ou em outro suporte escrito - para tentar entender o que a professora propõe, daí o princípio da situação que Alessa trata como um problema: ao explicar como deveriam fazer a atividade, Alessa o faz somente oralmente e ela transcorre sem que o aluno tenha dito que não entendeu.

Na sequência do diálogo entre aluno e professora, Alessa oferece uma alternativa para tentar remediar a situação da atividade problemática, oferecendo ao aluno que ele comece a fazer o proposto em português e depois passe para o inglês; o aluno prontamente recusa a sugestão dizendo que não quer traduzir.

Alessa: *If it is easier come up with some expressions in Portuguese and then we take the expressions in Portuguese and transform them in English.* [o aluno responde negativamente e há um silêncio que se estende por meio minuto]

Good? Alright? So let's see what you came up with.

(Excerto 23 - Gravação em Áudio “Produção Oral - Entrevistas (B1)”)

Sobre esse episódio, a professora dedica o maior excerto de reflexão de todos os diários reflexivos.

Reflexão

A situação com o aluno foi péssima. **Eu gostaria de mudar tudo o que levou a essa situação.** Ele disse que ele não entendia minhas perguntas, então **talvez eu devesse ter trabalhado perguntas com ele na aula passada quando estava sozinho.** Eu não soube como agir frente a essa situação, senti-me ofendida e “explodi” com o aluno. No dia seguinte escrevi-lhe um email pedindo desculpas e que **gostaria de ajudá-lo de alguma forma, porém sem respostas e o aluno nunca mais voltou às aulas.** Isso é triste, pois sei que **parte da culpa é minha,** mas infelizmente sei que **também não tinha os recursos necessários para lidar de maneira diferente.**

(Excerto 24 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Oral - Entrevistas (B1)”, 04/09/2019).

Pelo excerto, podemos perceber que a professora foi bastante afetada pelo acontecimento. Ela atribui a si o não-comparecimento do aluno às duas últimas aulas,

mesmo depois de ter entrado em contato com ele para pedir desculpas e mostrar-se aberta - como também pudemos notar ao longo de todos os diários reflexivos e gravações de aula - deixá-lo confortável e ajudá-lo nos estudos de língua estrangeira. Para Schon (2018), uma das características que professores precisam para alcançar agência docente é a capacidade de identificar o que é importante e moldar suas respostas em situações problemáticas.

Notamos que a professora tenta desenvolver esse aspecto, tanto durante a aula, durante sua reflexão na ação e, posteriormente, ao refletir sobre os acontecimentos. Ao argumentar com o aluno, a professora oferece espaço para que eles discutam os pontos de sua relação que precisam ser melhorados, partindo do não entendimento da atividade. A professora salienta, então, o aspecto estrutural da dimensão prático-avaliativa de agência docente ao lidar com a sua relação com o aluno.

Nessa situação, a experiência profissional prévia (dimensão iteracional) de Alessa não a ajuda a analisar a situação através de outra perspectiva, “sei que também não tinha os recursos necessários para lidar de maneira diferente”, uma vez que ela não retorna a esses conhecimentos para auxílio. Conforme discutem Priestly, Biesta e Robinson (2015) a esse respeito, a educação formal do professor corresponde a apenas uma parte de sua formação, de modo que a experiência diária em seu contexto educacional, durante a prática, também é significativa para sua formação.

Excepcionalmente sobre esse episódio, Alessa entrou em contato conosco por WhatsApp, onde enviou-nos mensagens de áudio, as transcrevemos, junto com nossas respostas, na figura 11.

Alessa: Oi, Ana, tudo bem? Como cê tá? Eu tô vindo aqui te mandando mensagem porque eu preciso muito desabafar. Nessa semana eu dei as duas piores aulas da minha vida. E eu tô muito chateada. Foi tão difícil. Foi na segunda e foi agora de novo e eu tô até com vergonha de mandar as gravações dessas aulas pra você depois. Porque foi muito horrível. Foi realmente as piores aulas da minha vida.

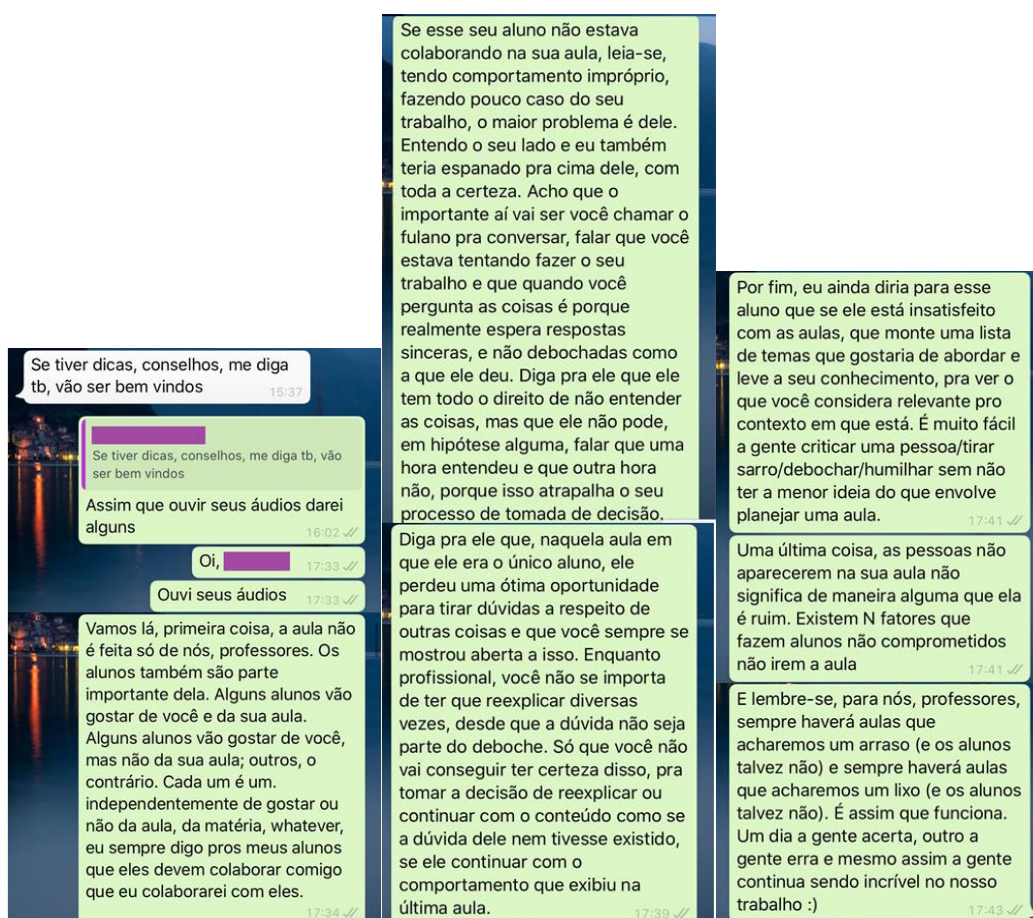
Porque na segunda-feira só veio um aluno, que veio só na primeira, ficou duas aulas sem vir e aí apareceu de novo. Ai ele... eu fiz uma retomada de tudo o que eu tinha feito pra começar a aula e aí eu comecei a aula e ele não entendia nada, Ana, nada. **Eu refazia as minhas frases, eu perguntava pra saber se tava tudo bem, ele falava “aham”, aí ele dava risada e falava que não tinha entendido nada, tudo em português. E aí eu fiquei nisso a aula inteira, tentando refazer as minhas frases, explicando cada termo que eu usava, indo pro português de vez em quando, porque não tava dando.** Aí hoje ele veio na aula de novo e... aí eu tava passando um exercício, e fiz a mesma coisa que segunda-feira, refiz as minhas frases, três, quatro, cinco vezes dando ênfase nas palavras

importantes, e tudo mais, dando exemplos. E aí eu perguntei se tava tudo bem e ele fez a mesma coisa de novo. Ele falou “aham” e deu risada e depois disse que não entendeu nada. [pausa longa] Aí eu não aguentei, Ana, eu explodi. Eu falei, eu falei “não é possível, você tá tirando uma com a minha cara”, porque... Sabe? Eu tava fazendo tudo o que eu tinha, tudo o que dava pra fazer. [pausa] E ele se recusava, sabe? Parece que ele se recusa a falar inglês, parece que ele se recusa a entender, a participar das aulas efetivamente. E eu me sinto horrível porque eu não queria ter explodido com ele. Só que eu fui grossa e falei isso pra ele. [pausa] Então eu tô muito chateada, comigo, com ele. Foi tão difícil. E eu tava exatamente hoje falando, que, tipo assim, **se a pessoa não entende a pergunta na entrevista que é pra ela fazer uma pergunta pra repetir, ou pra refazer, né, ou pra refazer a pergunta** e [pausa] foi tão difícil. Tão difícil. E aí depois que a gente terminou esse exercício, eu falei que não era só útil pra entrevista, mas que eles deviam fazer isso sempre, né? E, assim, **toda vez que eu começo com uma turma nova eu falo “tem dúvida, pergunta. Não entendeu? Fala que eu refaço a frase”**. Sabe? Eu faço de tudo e eles são um nível B1, entendeu? Eu tento ao máximo deixar as minhas aulas em inglês só, porque eu sei que isso é bom. Mas como fazer isso numa situação dessa eu não sei. Então tô muito triste.

Desculpa o áudio gigante e desabafar e desabar em você. Eu só pensei que você provavelmente ia me entender. Desculpa de novo. Espero que seu mês tenha começado bem. Beijo. Tô com saudades.

(Excerto 25 - Áudios de Alessa (WhatsApp))

Figura 11 - Mensagens enviadas pela pesquisadora para Alessa



Fonte: WhatsApp da pesquisadora

Chamamos atenção especial ao contraste entre a fala do áudio enviado e do diário produzido (cf. excertos 19, 20, 21 e 24 já apresentados). Enquanto no áudio há pouco distanciamento sobre o problema enfrentado por Alessa, no diário, há distanciamento, mas a opinião de Alessa parece não se alterar em relação ao acontecimento apesar disso. Os destaques no excerto 25 enfatizam o que Priestly, Biesta e Robinson (2015) defendem ao afirmar que um professor pode ter autonomia, mas pode não alcançar agência porque continuam repetindo os mesmos hábitos aos quais está acostumado. Alessa enfatiza várias vezes que “refaz as frases” e que o aluno continua não entendendo, sem mudar de estratégia frente ao mesmo problema. Quando ela tenta mudar seu *habitus* oferecendo ao aluno a possibilidade de começar as frases a partir de sua língua materna, entendemos que ela pode ter tentado se apoiar em outro esquema de ação, logo quebrado pela recusa do aluno (cf. Excerto 23).

Ela afirma no diário reflexivo que enviou um e-mail ao aluno, pedindo desculpas. Talvez isso se deva a nossa troca de mensagens e não seja um comportamento que ela teria sem a nossa intervenção. Podemos considerar isso um indício da identidade de Alessa assume enquanto professora, ao aceitar nossa sugestão, caracterizando-se com uma identidade negociável (TENG, 2019).

No dia seguinte escrevi-lhe um email pedindo desculpas e que gostaria de ajudá-lo de alguma forma, porém sem respostas e o aluno nunca mais voltou às aulas.

(Excerto 26 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Oral - Entrevistas (B1)”, 04/09/2019).

Relembramos que a dimensão prática-avaliativa de agência docente tem como uma de suas bases as estruturas sociais (relações hierárquicas, poder, confiança, papéis) em que os profissionais estão inseridos. Perguntamos a Alessa, posteriormente, se ela havia tido oportunidade de discutir esse episódio em alguma reunião pedagógica. Ela disse que não, mas que havia levado a questão à coordenadora, em particular, e que a coordenadora a havia auxiliado. Acreditamos que ela tenha entrado em contato conosco por ter fácil acesso ao WhatsApp e por considerar que, como já atuamos no mesmo projeto, ao “desabafar”, não teria que se preocupar em como expressar-se, demonstrando confiança e identificação conosco (“[...] Eu só pensei que você provavelmente ia me entender. [...]”).

Alessa reitera, com os alunos nessa mesma ocasião, o uso de inglês em sala de aula, justificando sua escolha de servir como modelo de falante desejado. Ao mesmo tempo em que acomoda as necessidades linguísticas dos aprendizes ao utilizar-se de *code-switching*, ao

invés de, por exemplo, utilizar-se de tradução pedagógica, Alessa apoia-se na concepção de que as aulas para alunos B1 devem ser em inglês, conforme discutiram a respeito de proficiência linguísticas dos alunos na reunião de orientação com os coordenadores. Aachamos pertinente salientar que ela não demonstra que isso seja uma situação problemática no diário reflexivo, enfatizando especificamente o nível dos alunos, mas a compreensão dos mesmos sobre a aula. Destacamos no Excerto 27 quatro perguntas que Alessa propõe aos alunos para checar se estão entendendo e acompanhando as informações, convidando-os a fazerem perguntas e tirar dúvidas, o que reforça sua identidade negociável enquanto professora, além da fala dela destacada no mesmo excerto.

Alessa: *That's it for "ask to repeat information". So... and this is useful not only for interviews, but for everything, ok? When you don't understand something, say it. Ask for a repetition. Ask the person to say it differently, ok? For example, ask this [bate na lousa com o pincel para apontar as frases] from me. Cause I'll do my best. If you don't understand something I say, say: "Alessa, I didn't understand this word". I'll come up with a synonym, I'll maybe show a picture of the word, in a way that you guys can understand me, ok? I try for... I try to stick to English the most as I can. [pausa] Why? Because this is the opportunity you have of being in contact with English. Sometimes when you're not in class, we don't hear English. This is the only two hours in your week you're going to listen to English, most of the times. So that's why, for you guys who are B1, I try to stick to English, ok?*

(Excerto 27 - Gravação em Áudio "Produção Oral - Entrevistas (B1)")

Na penúltima aula do curso, Alessa reflete que talvez pudesse ter alterado o cronograma do curso para acomodar melhor as necessidades dos alunos, um dos focos dos cursos de inglês para fins específicos. Novamente, ela foca a reflexão no diário para as mudanças que gostaria de fazer. Verificamos, até o momento, que a palavra mudança parece ser um sinônimo para Alessa quando se propõe a fazer uma reflexão.

Reflexão

Não houve tempo de nessa aula falar a *mock interview*. Infelizmente nesse curso só foi feito uma única vez, o que não considero o ideal. **Eu reestruturaria essa aula, talvez dividindo-a em duas (e eliminando a anterior que pareceu mais complicada e difícil ao nível dos alunos) para que houvesse muito mais tempo para uma *mock interview*.**

(Excerto 28 - Diário Reflexivo de Alessa "Produção Oral - Entrevistas (B1)", 09/09/2019)

As aulas do curso de "Produção Escrita - *Essay*", de nível C1, aconteceram no mesmo período das aulas do curso "Produção Oral - Entrevistas". Obtivemos acesso a

apenas três gravações em áudio⁷⁵ do curso de ensaios, de modo que nossa análise será limitada a estas três aulas em que foi possível triangular os dados apresentados. Analisamos, desta forma, as aulas de número 3, 5 e 7 do total de oito aulas do curso.

No momento de reflexão da terceira aula do curso de ensaios, Alessa quebra o padrão de reflexão que vemos nos outros excertos analisados. De acordo com ela, a aula como um todo foi boa e não apresentou problemas. Dessa forma, ela aparenta não ver a necessidade de refletir e sugerir mudanças, o que a afasta das três qualidades do profissional reflexivo (Perrenoud, 2002). Segundo o autor, a reflexão começa a partir de uma situação problemática (ou de um problema), mas para o profissional reflexivo ela perdura mesmo quando essa situação não ocorre. Como os seus objetivos para a aula foram atingidos, ela não julga necessário pensar em desenvolvimentos alternativos para essa aula, conforme podemos ver no excerto a seguir:

Reflexão

A aula correu bem. **A parte mais complicada para os alunos pareceu ser a antecipação sobre o texto, fazendo perguntas, e o skim.** A leitura foi tranquila e voltei em partes importantes para a interpretação. A atividade de vocabulário foi muito proveitosa acredito, pois pude mostrar dicionários on-line que seriam úteis para futuras necessidades. **Senti que entenderam a aula como um todo.**

(Excerto 29 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Escrita - *Essay* (C1)”, 29/08/2019)

Para esta turma, o *code-switching* não ocorre com tanta frequência, o que também contribui para o desenvolvimento da aula como um todo. Para manter os alunos engajados, Alessa retoma com bastante frequência os tópicos abordados durante a aula, escrevendo-os na lousa e dando suporte aos alunos sempre que necessário enquanto realizam as atividades.

Alessa: *I'll give you some minutes to do it, ok? If you want to use another organization, instead of this one, you can. I'll put on the board our essay brief, ok, for you to remember all the details, ok? Here [pausa longa para projetar o handout]. Now this is your assignment brief: "It's important to eat a balanced and healthy diet which covers all classes of food in the right amounts every day to help provide sufficient nutrition your body needs. Malnutrition means an unhealthy diet with one or more classes of food missing or in wrong quantities. In a 700-1,000 words argumentative essay, discuss if, to encourage healthy eating, higher taxes should be imposed on soft drinks and junk food", ok? So by your ideas and ideas you got from the text, do this information: create the thesis statement, if you want to change it latter you can, the supports you're going to use and the conclusion, ok? Can it be 10 minutes? After 10 minutes I'll ask you if it's ok. If you need more time I'll let you, ok?*

⁷⁵ Ressaltamos que a participante teve problemas técnicos para gravar as demais aulas, por isso foram apenas três.

(Excerto 30 - Gravação em Áudio “Produção Escrita - *Essay* (C1)”)

Há um contraste entre as opções que Alessa dá para os alunos com maior proficiência, desta turma, e as opções que dá para os alunos da turma de nível pré-intermediário (B1). Embora a professora verifique constantemente o entendimento dos alunos ao que ela está dizendo, com “ok?”, para a turma de ensaios ela oferece mais autonomia aos alunos para gerarem suas próprias ideias e incluí-las em seus textos, enquanto, no outro contexto, temos essa decisão mais controlada. Tanto por esse excerto do diário - corroborado pelo trecho da aula - verificamos que Alessa acredita que os alunos vão conseguir desenvolver a atividade proposta.

No excerto 31, vemos que Alessa opta por revisar o conteúdo com um aluno que esteve ausente em aulas anteriores. Embora tenham discutido o uso de *warm-up* para os momentos em que os alunos demoram a chegar para as aulas, chegando todos separados, como nesse caso, Alessa opta por não usá-los, tomando uma decisão autônoma que julga que beneficia o aluno.

Compareceram somente 3 alunos na aula. Porém, os alunos chegaram todos separados, dois deles bastante atrasados. **Como o aluno que chegou pontualmente havia perdido as últimas duas aulas, fiz uma grande revisão. Depois, com a chegada dos demais alunos comecei a aula 5.** Como na lousa estava o esquema de resumo para o aluno inicial, **usei ele como gancho para o tema da aula presente, falei que o próximo passo era escrever a introdução e a conclusão.**

(Excerto 31 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Escrita - *Essay* (C1)”, 05/09/2019)

A revisão ocorre da mesma forma na aula sete, quando há apenas uma aluna (Excerto 32). Isso salienta, então, que um dos esquemas de ação internalizados por Alessa é revisar o conteúdo enquanto espera outros alunos comparecerem à aula, em detrimento do uso do *warm-up*. Entendemos que parte do que constitui-se desenvolver agência docente é a habilidade de ter/desenvolver ações diferentes para uma mesma situação que se apresenta com certa constância. Acreditamos que Alessa não pensa em atividades alternativas para realizar com a aluna que chega antes porque não acredita que esse seu esquema de ação seja um problema e então não age para alterá-lo (cf. PERRENOUD, 2002).

Alessa: *For us to start, as it is just you right now, I'll make just a quick review on the structure of the paragraph. This is for the body paragraph, ok?*

(Excerto 32 - Gravação em Áudio “Produção Escrita - *Essay* (C1)”)

Ao contrastar as seções de reflexão da aula cinco com a aula sete, temos dois momentos contrários da atuação de Alessa. Na aula cinco, ela age para sanar uma situação problemática, enquanto na aula sete isso não ocorre, já que não percebe que a aluna está com problemas para desenvolver a atividade. Isso parece sugerir que Alessa precisa desenvolver certo *insight* para melhorar suas percepções em relação a atuação dos alunos. Os excertos 33 e 34 apoiam essa discussão:

Reflexão

Aqui, na primeira atividade com a leitura de uma introdução, **notei que ainda tinham problemas com o *thesis statement*. Tentei clarificar e explicar novamente, acredito que efetivamente.** As melhores atividades foram as duas últimas acredito, eles pareceram engajados e também gostei do resultado na última atividade de ordenar as frases dos parágrafos, mostrou como entenderam ao fim a forma desses parágrafos.

(Excerto 33 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Escrita - *Essay* (C1)”, 05/09/2019).

Reflexão

Na atividade de língua objetiva uma das alunas não terminou e por isso não escreveu no quadro. Numa próxima eu gostaria de ter percebido logo de início para que ela pudesse escrever já uma das primeiras frases. Também gostaria de ter tido tempo hábil para que trouxessem o *essay* em sala e que trocassem entre si para leitura e comentários, como sugeri no momento que falei sobre edição.

(Excerto 34 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Escrita - *Essay* (C1)”, 12/09/2019).

De maneira geral, notamos nos diários algumas situações, reflexões e relatos que mostram alguns indícios de agência docente, desenvolvidos apenas parcialmente, o que, a nosso ver, é condizente com sua condição de professora em formação. Em outros diários, conforme discutimos, há a necessidade de desenvolver-se mais as qualidades de professores agentes, conforme propõe Schon (2018).

Para abordarmos a terceira dimensão, a projetiva, que reforça o desenvolvimento de agência docente, analisaremos a entrevista final com Alessa, levando em consideração, também, os outros instrumentos analisados previamente. Com a entrevista, buscamos investigar como a produção de diários e a participação neste estudo afetou a prática de Alessa e seus objetivos após a finalização da mesma, de curto, médio ou longo prazo. Relembramos que houve roteiro para a entrevista, mas ele foi editado para acomodar o desenvolvimento das discussões com Alessa.

A dimensão projetiva, como já vimos, é influenciada pelas experiências (passadas), tanto pessoais, quanto profissionais, dos professores. Dessa forma, muitas das questões da entrevista remetem ao passado.

Uma das primeiras questões que perguntamos a Alessa, para confirmar as discussões desenvolvidas com os diários reflexivos, é a respeito do desenvolvimento das aulas. Alessa produziu dezesseis diários reflexivos e ministrou dezesseis aulas presenciais no período analisado, mas quando perguntada para falar sobre o desenvolvimento dessas aulas, o primeiro episódio que retoma é o do aluno do curso de entrevistas, o que sustenta nosso olhar de que foi um episódio que afetou-a e provavelmente será responsável por causar alterações em seus *habitus* de ensinar a longo prazo. Ela também reitera que gostaria de ter abordado mais a prática oral de entrevista dos alunos.

Alessa: Agora, a oferta 7, que foram as duas presenciais, na de entrevistas era um nível mais baixo, aí eu mudei um pouco o meu material, mas o meu objetivo ainda era o mesmo, né, que eles saíssem das aulas com habilidade em terem falado, em ter respondido perguntas, em ter pensado que tipo de perguntas vão fazer pra eles, o que que eles tem que saber sobre si mesmos pra responder essas perguntas, então essa era a minha ideia, né? **Mas eu tive bastante problema, bastante problema com essa turma. Porque foi a turma em que um dos alunos não compreendia o que eu tava tentando passar e aí teve todo um conflito que foi péssimo**, mas assim, dos outros alunos que começaram o curso e terminaram o curso, com exceção desse outro aluno que teve o conflito, o pessoal foi bem, assim, eles gostaram, entenderam a proposta. A única coisa é que nesse curso em específico eu não tive a oportunidade de fazer tanta conversação de prática de entrevista quanto no outro, que é uma coisa que eu gostaria que tivesse acontecido. **Porque nas últimas aulas desse curso o pessoal foi alternando. Aparecia dois alunos em uma aula, aí aparecia dois alunos na outra aula, mas não eram os mesmos dois alunos, daí foi assim até o final. E era nessas aulas finais que eu ia focar mais nessa prática, em fazer as perguntas e tudo mais.** E aí acabou que eu fiz uma, duas vezes. Isso eu fiquei até chateada porque era uma parte muito legal, eu acho, de praticar.

(Excerto 35 - Entrevista Final de Alessa novembro/2019)

Durante a entrevista, Alessa sugere que a necessidade de professores de LE aprenderem desde a formação inicial a usar a tecnologia para o ensino e aprendizagem de línguas, o que entendemos como um objetivo de curto prazo, já que a professora prefere aulas presenciais a aulas on-line. A esse respeito, ela afirma:

Alessa: Tanto a gente professor quanto os alunos ainda não tão acostumados a usar as ferramentas que tem disponível pra estudo, pra organização. Agora eu acho que eu domino o Google Drive e o Google classroom, mas demorou, né, estou no terceiro ano da faculdade, sabe? Já poderia estar desde o primeiro ano da faculdade com isso, mas **eu demorei**

bastante pra ficar bem usando essas coisas, mesmo, o Google Classroom, o Google Drive, até mesmo o Moodle. E eu sinto mesmo que nas aulas presenciais quando eu levo *handout* pra eles [os alunos] eu vejo que eles se organizam melhor. Talvez porque.... **Embora a gente seja muito tecnológico hoje em dia, acho que a gente não tá acostumado a usar a tecnologia pra essa finalidade.**

(Excerto 36 - Entrevista Final de Alessa novembro/2019)

Alessa retoma, ainda, essa questão da tecnologia no curso de Letras. Como já vimos, Gimenez (2009), Vieira-Abrahão (2006) e Miccoli (1989) salientam a necessidade de unir teoria com a prática pedagógica. Alessa, dessa forma, aponta uma deficiência dos cursos de Letras atuais que parecem não abordar letramentos digitais e, como vimos, isso afeta a professora no momento de desenvolvimento de suas aulas (e na formação de suas crenças e abordagem de ensinar, na dimensão prático-avaliativa). A esse respeito, Alessa apresenta outro aspecto da dimensão projetiva, julgamos de médio prazo, ao tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das realidades encontradas nas escolas de ensino regular, onde atuará quando se formar.

Alessa: Eu tava até refletindo nisso na aula de didática que a gente tá tendo na faculdade, e na de linguística aplicada, que **a BNCC fala muito da tecnologia, e tudo mais, e aí na hora que a gente vai pras escolas, a gente geralmente não tem, né? E que talvez o letramento digital pudesse fazer parte, não sei.** Isso é uma possibilidade, eu realmente não tenho nenhuma resposta sobre esse assunto.

(Excerto 37 - Entrevista Final de Alessa novembro/2019)

A fim de verificar se o hábito de escrever diários reflexivos perduraria a longo prazo, pedimos a Alessa que descrevesse um pouco do processo de produção dos mesmos, retomando a dimensão iteracional de agência docente, já que ela pode afetar a projetiva.

Pesquisadora: Vamos falar um pouquinho, então, dos diários reflexivos, quando você começou a escrever os diários, o que que você achava essencial? Você achava que no começo ia ser difícil? Que estratégia que você usou quando você começou a trabalhar com eles?

Alessa: Olha, pra escrever o diário sinceramente foi... **assim, eu não tinha a mínima ideia do escrever, primeiro de tudo, né? Eu tava, tipo, meu Deus do céu que que eu ponho, que que não ponho, que que é pra por, né? E aí no final das contas, eu acabei mesmo pensando que, tipo, desde o início que eu pensei fosse essencial e até o final, que seria mesmo o que que eu fiz, o que eu gostaria que fosse diferente, principalmente, e o que eu achei que foi bom, né?. [...]** Então, aquilo que foi legal, aquilo que não foi legal, e disso tudo o que eu faria diferente numa próxima vez. Acho que foi isso.

(Excerto 38 - Entrevista Final de Alessa novembro/2019)

Pelo excerto acima, confirmamos o que vimos ao longo das análises dos diários reflexivos. Destacamos o trecho em que Alessa salienta que os diários podem servir como

ferramenta futura para reformulação de sua prática, como “[...] tudo o que eu faria diferente numa próxima vez”. Além disso, conforme Bailey (1996), Alessa aponta que logo que começou a produzir os diários, não sabia exatamente o que anotar, corroborando a noção de que precisa haver uma discussão a esse respeito, anteriormente a produção dos diários, de modo que, talvez, essa seja uma das limitações desta pesquisa, uma vez que deixamos as participantes à vontade para escrever sobre o que desejassem. Da mesma forma, não exigimos das participantes que escrevessem o diário logo que terminassem a aula, mas de modo que o processo fosse o mais “orgânico” possível. Ainda assim, recomendamos que o diário fosse produzido o mais próximo possível da aula a que se referia.

Sobre esse respeito, perguntamos a Alessa como foi a produção dos diários, que estratégias ela seguia para produzi-los. Conforme Bailey (1996), Alessa parece afirmar que há uma dificuldade em fazer da produção dos diários um hábito, uma tarefa constante para benefício futuro a curto prazo. O diário serviria como referência à dimensão iteracional, quando consultado após escrito, para uma decisão informada no presente da dimensão prático-avaliativa e objetivos a curto prazo para cursos de conteúdo e carga-horária similares aos que faz referência. Como podemos ver no excerto 39, isso não se confirma com Alessa, já que a professora fazia breves anotações e as desenvolvia depois, longe do calor da ação.

Alessa: [...] eu fazia anotações, tipo assim... enquanto... **depois que eu dava aula, eu anotava, tipo, no meu bloquinho de notas mesmo e se eu tava sem bateria [no celular] era à mão, se eu tava com bateria era no meu próprio celular, e tipo, aquilo que eu tava pensando sobre a aula, e aí depois, no final de semana, pegava e escrevia, né?** Dava uma olhada no que eu tinha anotado, se eu tinha anotado alguma coisa. Eu aprendi muito.

Pesquisadora: Então logo depois que a aula acabava você fazia algumas anotações rápidas e aí desenvolvia os diários no fim de semana?

Alessa: É, era por aí.

Pesquisadora: Então você dava, assim, uma aula e anotava e ao longo das outras aulas da semana, sei lá, quatro aulas, aí no final você escrevia sobre as quatro aulas num documento só?

Alessa: **Sim. Aconteceu nessa última... nos últimos diários que eu te enviei de acumular aula, de acumular tipo três semanas de aula. E aí... eu tive que lembrar bem mais com um esforço de memória.**

(Excerto 39 - Entrevista Final de Alessa novembro/2019)

Alessa atribui o acúmulo de três semanas de escrita dos diários reflexivos a uma rotina com muitas atividades e afazeres. Quando perguntada se seria mais fácil se lembrar das coisas se ela tivesse um tempo específico designado para escrever após as aulas, ela afirma que talvez precisasse de algumas horas de distanciamento, mas que seria melhor e mais fácil para se lembrar dos acontecimentos.

Talvez seja por esse distanciamento entre vivência e diários reflexivos que as entradas designadas para a reflexão tenham sido usadas mais para comentários gerais e “coisas que deram certo” do que para sugerir mudanças ou “analisar a própria aula criticamente”, conforme verificamos no excerto seguinte (e também no excerto 33):

Reflexão

Na atividade de *why write an essay* e *what skills are necessary to write an essay* os alunos pareceram ter dificuldade na segunda pergunta. Eu intervi para dar exemplo de *skills*, disse que uma delas seria escrever claramente, e deixei que tivessem mais ideias. Acredito que isso ajudou a que pensassem em respostas próprias.

Os alunos também tiveram dificuldade no momento de explicação do *essay brief*. Porém, com a explicação, pareceu que não tinham mais dúvidas. Perguntei se estava tudo bem antes de prosseguir.

Embora a aula tenha passado bem, sai com a sensação de que a aula foi muito difícil para os alunos, mas não sei o motivo.

(Excerto 40 - Diário Reflexivo de Alessa “Produção Escrita - *Essay* (C1)”, 27/08/2019).

Transposta a dificuldade inicial de produção dos diários reflexivos, os dados e os diários de Alessa evidenciam, então, que quanto mais próximo a data de produção do mesmo da aula ministrada, maior a possibilidade dos dados serem efetivamente reflexões do escritor, de modo que a possibilidade do autor passar de uma ação habitual a uma ação inteligente (FREEMAN, 2016) é maior do que quando o diário é produzido há muita distância do acontecimento a que se refere.

Isto também salienta o desenvolvimento das características do profissional reflexivo, que altera seu *habitus* e esquemas de ação quando são inadequados e, portanto, ao relacionar as dimensões iteracional, prática-avaliativa e projetiva, alcança determinado grau de agência docente. Alessa refere-se a dimensão projetiva ao tratar dos diários, embora ela não tenha explicitamente aparecido em nenhum deles, como já abordamos. Os excertos abaixo exemplificam a influência do diário após ser escrito, caracterizando-se como a dimensão iteracional de agência docente e influenciando, dessa forma, a prática-futura do professor, a dimensão projetiva:

Pesquisadora: Como os diários reflexivos fomentaram e podem fomentar o seu desenvolvimento profissional e pedagógico?

Alessa: [...] eu gostei, que nem eu estava te falando, porque **no quesito de experiência profissional, pros próximos cursos, isso fez... eu pensar realmente naquilo que eu gostaria de manter, naquilo que eu gostaria de mudar, né? Inclusive agora eu não implementei o diário reflexivo na minha vida ainda do jeitinho que eu estava fazendo pra você. Mas eu ainda continuei com as anotações.** Tipo, depois da minha aula eu sempre anoto alguma coisa. Geralmente, principalmente aquilo que eu

gostaria que tivesse sido diferente e aquilo que eu gostei. [...] **Eu acho que isso tem contribuído bastante sim, é uma coisa que eu não fazia antes.** (Excerto 41 - Entrevista Final de Alessa novembro/2019)

Pesquisadora: Quais são as contribuições desta pesquisa para a sua formação teórica e prática?

Alessa: Primeiro, deixando aí comigo um novo hábito de anotar essas coisas, de prático deixou isso. **Principalmente na parte prática, mas teórica também, que seria o quanto um diário reflexivo pode contribuir mesmo, né? Que é uma coisa que eu não tinha a mínima ideia. E observar minhas próprias aulas.** [...] Acho que essa parte contribui muito pra parte teórica e prática da minha vida profissional. (Excerto 42 - Entrevista Final de Alessa novembro/2019)

Em resumo, verificamos, neste subtópico, os indícios agência docente presentes nos diários reflexivos de Alessa referentes à dimensão prática-avaliativa. Como agência, conforme a desenvolvemos aqui e levando em conta os teóricos em que nos apoiamos, é um conceito tríade e multifacetado, verificamos as outras dimensões com demais instrumentos (primários): um questionário inicial e autobiografia a fim de levantar o perfil de Alessa e suas experiências profissionais e pessoais com a língua inglesa e ensino e uma entrevista para confirmar os dados presentes nos diários e nos outros instrumentos analisados. No subtópico a seguir, discutiremos as análises de Ariana.

3.2 Ariana

Ariana, conforme detalhamos ao explorar os perfis das participantes na metodologia, é licenciada em Letras com habilitação em inglês. Antes de atuar no PLI, participou de diversos projetos de ensino. Suas aulas analisadas neste item são todas on-line. Esta análise está organizada conforme apontamos no quadro 11, no começo deste capítulo.

3.2.1 As concepções a respeito dos conceitos pesquisados

Ao contrário de Alessa, ao responder o questionário inicial, Ariana já apresenta algumas concepções a respeito dos conceitos trabalhados neste estudo, provavelmente por já ter terminado o curso de Letras e ter entrado em contato com eles durante as disciplinas de prática de ensino e estágios supervisionados.

16. Você já ouviu falar sobre “profissional reflexivo”? Se sim, explique o que entende por isso.

Profissional reflexivo seria aquele que pensa na sua própria forma de ensinar e se auto avalia, fazendo alterações e tentando melhorar na sua prática docente.

17. Você já ouvir falar sobre *teacher agency* ou agenciamento?

Já ouvi de nome mas não entendo muito bem o que significa. **Acredito que tenha a ver com a capacidade do professor se criticar e notar quando uma aula foi boa ou ruim**, por exemplo.

(Excerto 43 - Questionário Inicial Semiestruturado de Ariana)

Assim como Alessa, contudo, Ariana define agência docente com características muito similares às que usa para descrever o profissional reflexivo. Dessa maneira, notamos novamente que parece haver uma confusão entre os termos, como se pudessem ser usados como sinônimos. Ariana apresenta uma definição mais clara e delimitada sobre o conceito de profissional reflexivo e reflexão, como podemos notar no excerto anterior. Isto se confirma também quando ela volta a abordar fazer alterações no *método* que usa para ensinar LE, conforme no excerto abaixo. É interessante notar o uso da palavra “método” no caso de Ariana, porque sabemos que ela esteve em contato com as teorias do chamado “Pós-Método” defendido por Kumaravadivelu (2006), então, ao adotar um método de ensino, ela defende que ele pode ser modificado para atingir resultados desejados, sem abrir mão de suas características específicas, o que vai ao encontro do proposto pelo autor.

14. Você acha que é sua responsabilidade, enquanto professora/professor, agir conscientemente para fazer alterações no seu modo de ensinar?

Sim! Todo profissional deve fazer uma auto avaliação de como trabalha. Como professora, reflito sobre minha forma de ensinar, meu comportamento em sala etc. **Acredito que seja da minha responsabilidade fazer alterações no método caso veja que não está alcançando os resultados esperados.**

(Excerto 44 - Questionário Inicial Semiestruturado de Ariana)

Quando retomamos as discussões a respeito de reflexão na entrevista final, o fazemos de maneira geral por meio da pergunta “o que é reflexão para você?”, de modo que a resposta de Ariana é mais centrada ao redor de suas percepções e do que já conhece, como podemos verificar no excerto a seguir.

Ariana: Reflexão para mim é você pensar no que aconteceu, nesse caso **pensar na sua aula**, pensar, igual eu falei, **nos seus objetivos, nas suas expectativas e ver na realidade o que aconteceu, o que poderia ser melhor. Mas também não só ver o lado negativo, ver o lado positivo** “ah, foi melhor do que eu achava nesse ponto. Aqui já não foi tão legal” e **pensar em como melhorar aquilo, talvez. Como fazer uma abordagem diferente com aquilo que não foi tão bom. E como manter aquilo que foi positivo, acho que seria isso. Então você medir seus objetivos e suas expectativas com relação a realidade e tentar melhorar você e talvez dar um feedback até pros alunos também** “Olha, gente, talvez não seja só eu. Vocês também tem que mostrar um pouco de interesse, participar um pouco mais”. **Então da parte do professor e do aluno.**

(Excerto 45 - Entrevista Final com Ariana)

Ariana também traz o conceito de reflexão como mudança, de maneira a verificar aquilo que foi bom, para registros futuros, e o que deve ser alterado porque não foi desenvolvido conforme os objetivos propostos. Ele também acredita que a reflexão pode servir para discutir o papel do aluno e sua motivação, servindo como uma ponte para diálogo quando apresentado e discutido com os discentes. As suas concepções tanto no questionário inicial semiestruturado quanto na entrevista final mantiveram-se, em relação ao conceito de “profissional reflexivo”, constantes.

Em se tratando do conceito de agência docente verificamos a mesma constância tanto no primeiro instrumento de geração de dados, quanto no último. Consideramos que no questionário inicial semiestruturado, Ariana criou hipóteses básicas sobre o conceito, enquanto na entrevista final desenvolveu essas hipóteses com base no que havia apreendido sobre ele. Como dissemos, ambos os conceitos foram definidos às participantes na reunião de orientação para a produção dos diários reflexivos, mas essas definições não alteraram as concepções das participantes a respeito do que haviam compreendido sobre eles.

Inicialmente, Ariana parece não compreender o termo em inglês quando perguntamos a seu respeito, de modo que ele a repete para se certificar que entendeu corretamente, ou ganhar tempo para pensar.

Ariana: *Teacher agency? Teacher agency para mim, pessoal [sic], acho que é a maneira como o professor pensa, como ele reflete [pausa longa] como ele reflete, pensa, a maneira que ele aborda os assuntos, a maneira como ele desenvolve o assunto com uma turma, a maneira como ele leva isso para as pessoas. Mas não só isso, também... não sei achar a palavra, não a capacidade... mas a maneira como desenvolve, como consegue levar algo a alguém. Seria isso, teacher agency.*
(Excerto 46 - Entrevista Final com Ariana)

Como vemos, enquanto no questionário inicial semiestruturado Ariana trata da “**capacidade** do professor se criticar e notar quando uma aula foi boa ou ruim” (Cf. Excerto 43 ou Quadro 13), ela refuta exatamente essa mesma palavra ao tentar definir sua concepção acerca de agência docente na entrevista final. Mais uma vez, nos atentamos ao fato de, para Ariana, a reflexão estaria ligada ao conceito de agência docente, como um sinônimo, como algo cognitivo (“como o professor pensa, como ele reflete”). Ela também acopla a sua definição os conceitos de abordagem, método e técnica conforme em Anthony (1963): “a maneira como ele aborda os assuntos”, referente ao conceito de abordagem; “a maneira como ele desenvolve o assunto com uma turma, a maneira como ele leva isso para as pessoas”, referentes ao conceito de método. Acreditamos que, ao dizer, “como consegue

levar algo a alguém”, Ariana possa se referir ao desenvolvimento das atividades dentro de uma aula, e, portanto, ao conceito de técnica proposto por Anthony (ibid.).

Retomamos, também, a fala da professora durante a atividade de reflexão em pares proposta pela coordenadora (Cf. Figura 10 neste capítulo). As respostas de Ariana foram compiladas, embora não se identifique em seu *post* original, sabemos que se trata dela porque fez par com Alessa, e estão abaixo:

1) Achei tranquilo ser observada pela Alessa. **Consegui repensar minha aula de uma nova forma.** 2) Às vezes sou meio dura comigo mesma em relação às minhas aulas. **Sempre penso em como melhorar e quais atividades deram mais certo do que outras.** 3) Sim, já havia feito isso enquanto dava aulas no CEL. 4) Achei produtiva e interessante já que ouvi mais sobre minha própria aula e também fiquei sabendo como foram as aulas dos meus colegas e **como eles melhoraram ou fizeram atividades que também poderei usar.**

(Excerto 47 - Respostas de Ariana em atividade de reflexão no Padlet)

Por meio desse excerto, reforçamos o proposto: Ariana entende reflexão como mudança, tanto para verificar algo positivo ou negativo. Ela também salienta a troca de experiências com os colegas, citando, novamente, a ideia de melhorar a própria prática ou atividade. Entendemos, de certa maneira, que essa ênfase por “melhorar” deve-se ao fato de ela não estar completamente satisfeita com sua atuação, gerando, então, uma inquietação (PERRENOUD, 2002), que faz com que reflita - a primeira característica de um profissional reflexivo.

Contrastamos essas informações no Quadro 13, abaixo, aproximando as respostas do questionário inicial semiestruturado e da entrevista final para condensá-las.

Quadro 13 - Contraposição entre o Questionário Inicial Semiestruturado e a Entrevista Final em relação aos conceitos de pesquisa para Ariana

Participante/Instrumentos	Questionário Inicial Semiestruturado	Entrevista Final
Ariana	16. Você já ouviu falar sobre “profissional reflexivo”? Se sim, explique o que entende por isso.	O que seria reflexão para você?
	Profissional reflexivo seria aquele que pensa na sua própria forma de ensinar e se auto avalia, fazendo alterações e tentando melhorar na sua prática docente.	Reflexão para mim é você pensar no que aconteceu, nesse caso pensar na sua aula, pensar, igual eu falei, nos seus objetivos, nas suas expectativas e ver na realidade o que aconteceu, o que poderia ser melhor. Mas também não só ver o lado negativo, ver o lado positivo “ah, foi melhor do que eu achava nesse ponto. Aqui já não foi tão legal” e pensar em como melhorar aquilo, talvez. Como fazer uma abordagem diferente com aquilo que não foi tão bom. E como manter aquilo que foi positivo, acho que seria isso. Então você medir seus objetivos e suas expectativas com relação a realidade e tentar melhorar você e talvez dar um <i>feedback até</i> pros alunos também “Olha, gente, talvez não seja só eu. Vocês também tem que mostrar um pouco de interesse, participar um pouco mais”. Então da parte do professor e do aluno.
	17. Você já ouvir falar sobre <i>teacher agency</i> ou agenciamento?	O que você entende por <i>teacher agency</i> ?
	Já ouvi de nome mas não entendo muito bem o que significa. Acredito que tenha a ver com a capacidade do professor se criticar e notar quando uma aula foi boa ou ruim, por exemplo.	<i>Teacher agency? teacher agency</i> para mim, pessoal, acho que é a maneira como o professor pensa, como ele reflete [pausa longa] como ele reflete, pensa, a maneira que ele aborda os assuntos, a maneira como ele desenvolve o assunto com uma turma, a maneira como ele leva isso para as pessoas. Mas não só isso, também... não sei achar a palavra, não a capacidade... mas a maneira como desenvolve, como consegue levar algo a alguém. Seria isso, <i>teacher agency</i> .

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na subseção seguinte, discorreremos a respeito dos indícios de agência docente apresentados por Ariana.

3.2.2 Os indícios de agência docente

Analisamos, primeiro, a dimensão iteracional de agência docente, por meio da autobiografia e do questionário inicial semiestruturado gerados por Ariana.

[...] por fim **decidi por Letras já que eu gostava de literatura e principalmente da língua inglesa**. Pesquisei a grade do curso em algumas faculdades **mas nunca havia pensado na profissão que este curso me proporcionaria**. Confesso que não queria ser professora já que é uma **profissão tão desvalorizada tanto economicamente quanto socialmente, mas os rumos da vida me levaram até esta profissão**.

(Excerto 48 - Autobiografia de Ariana)

Ao tratar de seu período de estudos, Ariana afirma que não havia pensado muito sobre o futuro e sobre a profissão que teria ao sair do Ensino Médio. Como vemos no excerto acima, a professora não considera o que ingressar no curso de Letras proporcionaria, nem enfatiza nenhuma das modalidades do curso (Licenciatura ou Bacharelado). Ela explica que por razões de prestígio social e também financeiras, não queria ser professora, embora tenha se tornado uma, atribuindo ao acaso sua formação e não à sua decisão de ingressar no curso de Letras.

Fiz Letras Português/Inglês por 5 anos na Unesp de Araraquara e durante este tempo tive a oportunidade de começar a dar aulas. **A primeira vez que entrei em sala foi através de um projeto entre a Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) e a Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCFAR) da Unesp de Araraquara**. Dei aula de inglês para uma turma de servidores que continham alunos entre seus 25 e 60 anos. **Para dar as aulas contava com a ajuda da [nome da professora orientadora/coordenadora do PLI] que me auxiliava com meu material**.

(Excerto 49 - Autobiografia de Ariana)

Como já tratamos ao discorrer sobre seu perfil, Ariana teve a oportunidade de, ainda em formação inicial, atuar em diversos projetos antes de ingressar no PLI. Isso faz com que tenha maior “bagagem” ou esquemas de ação (como em PERRENOUD, 2002) nos quais pode se apoiar ao atuar como professora de LE. Grande parte de sua autobiografia é dedicada aos projetos em que atuou anteriormente: dos sete parágrafos que a compõem, cinco deles são dedicados, em algum grau, a descrever os projetos anteriores e correntes dos quais participou ou participa.

Ao final da minha graduação, consegui uma bolsa do Idiomas sem Fronteiras (IsF) para dar aula de inglês acadêmico na Unesp de Araraquara e desde então **estou neste projeto que me acrescentou como profissional já que tenho a oportunidade de trabalhar com inglês para fins específicos e ter reuniões com todo o grupo da Unesp que participa do**

projeto. Além disso, no IsF damos aulas presenciais e on-line. **Nunca havia me imaginado dando aulas on-line e todo o suporte e experiência tem sido engrandecedores já que acredito que seja uma área em ascensão com todo desenvolvimento da tecnologia e facilidade para o aluno e também professor. Não nego que há dificuldades em trabalhar com aulas on-line: conexão instável, etiqueta de alguns alunos etc, mas gosto bastante de poder ter esse contato com os alunos.**

(Excerto 50 - Autobiografia de Ariana)

Sua participação no IsF caracteriza-se como sua primeira oportunidade para ensinar inglês para fins específicos (IFE) e também à distância. O descrito no excerto acima, da autobiografia, é corroborado por sua resposta no questionário inicial semiestruturado. Nele, perguntamos a respeito da motivação para atuar no contexto propiciado pelo IsF e, mais tarde, pelo PLI. Vemos no excerto a seguir que, embora a primeira motivação seja financeira, Ariana termina dizendo que há um desejo de desenvolver sua prática pedagógica levando em conta outras aspirações profissionais.

5. Por que você decidiu (prestar a seleção para) ser professora/professor do Idiomas sem Fronteiras (IsF)?

Achei a bolsa atraente em relação a minha bolsa anterior e também **queria ter uma experiência nova.** Fiz a seleção para ver como era e no fim, depois de passar, **vi que seria uma oportunidade de dar outro tipo de aula para voltada para temas mais acadêmicos, abrangendo áreas novas.**

(Excerto 51 - Questionário Inicial Semiestruturado de Ariana)

Notamos, de maneira geral, que Ariana dá muita importância ao prestígio social da profissão de professora de LE, como já discutimos conforme em Ur (2002). Ela comenta sobre isso tanto em sua autobiografia quanto no questionário inicial e se mostra preocupada com o futuro. A dimensão iteracional, lembremos, é responsável por afetar a dimensão projetiva do modelo tríade de agência docente, além da dimensão prática-avaliativa. Em expressar-se com preocupação em relação ao futuro de sua profissão, Ariana mostra crenças que afetam as duas dimensões referidas, e, portanto, seus objetivos de longo, médio e curto prazos como docente. Vemos essa incerteza e, talvez, angústia, nos excertos abaixo.

O último parágrafo da autobiografia de Ariana expõe o comentado, com nossos destaques. É neste excerto, também, que Ariana explicita que ter atuado em vários projetos durante sua formação a beneficiaria:

Por fim, sairei em breve do IsF e depois disso não sei onde darei aula, mas **com certeza todo esse trajeto me trouxe bagagem para conseguir coisas boas no futuro.** Não mentirei e romantizarei a profissão de professor pois há muitos desafios e **é desanimador ver tudo o que acontece com a educação do país e como este profissional é visto e tratado na**

sociedade, entretanto, gosto de dar aulas mas não sei se continuarei na profissão até o fim. Digo isto porque sinto vontade de tentar outras áreas e experiências sejam no Brasil ou exterior mesmo que no fim eu volte ao magistério. Acredito que o ser humano pode se abrir a outros caminhos para se descobrir melhor tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

(Excerto 52 - Autobiografia de Ariana)

18. Este é um espaço para você escrever o que quiser e achar que gostaria de dizer que não foi contemplado pelas perguntas. Você também pode deixar ele em branco.

Infelizmente, a questão educação ainda é muito mal investida no nosso país. **É difícil ter cursado uma licenciatura em um país que vê educação como gasto desnecessário.** Já me perguntei algumas vezes se eu realmente estava ajudando alguém dando aulas de inglês, mas vejo que o inglês é mais do que uma língua, mas um instrumento para realização de sonhos. Muitos alunos querem aprender inglês para realizar sonhos, desde viajar ou até morar fora do país. Fico grata ao saber que de alguma forma participo do processo de construção de sonhos dos alunos.

(Excerto 53 - Questionário Inicial Semiestruturado de Ariana)

A partir dessas análises expostas, então, discorreremos a respeito de sua atuação no momento presente, levando em conta a dimensão iteracional. Para a dimensão seguinte, a prática-avaliativa, abordamos os instrumentos a seguir: a reunião de orientação com os coordenadores de abril de 2019, os diários reflexivos escritos por Ariana e as gravações das aulas dos referidos diários. Tal como desenvolvemos com Alessa, começamos pela reunião de orientação.

Como já mencionamos, Alessa e Ariana atuaram em pares para análise de suas aulas, como proposto pelos roteiros de observações desenvolvidos pela coordenação. A coordenadora mediou o processo de discussão dos roteiros de observações, de modo a salientar a opinião das professoras e fazer com que a discussão fosse aberta, sempre socializando as questões. Em determinado momento da reunião, há um pequeno mal entendido que Ariana logo explica. Destacamos este excerto pois, ele é importante para que compreendamos o tipo de relação que Ariana estabelece com a coordenadora nas reuniões de orientação. Como menciona em sua autobiografia, a coordenadora a auxiliava na preparação dos materiais didáticos (cf. Excerto 49). Entendemos, dessa forma, em conjunto com o excerto abaixo, que a relação que Ariana tem, sobretudo com a coordenadora, e com Alessa, caracterizam-se como relações horizontais de poder. Embora a coordenadora seja mais experiente do que Ariana, a professora se sente à vontade o suficiente para corrigir o mal entendido e sanar as dúvidas durante a reunião pedagógica, sem sentir-se inibida, tal como defende Kaneko-Marques (2015) ao tratar do papel dos professores supervisores e

suas funções. É dentro da dimensão prática-avaliativa, também, que temos o estabelecimento das relações estruturais, das relações hierárquicas, daí a relevância do desenvolvimento desta fala de Ariana.

No excerto 54, mantivemos as interações anteriores além da ênfase que discutimos no parágrafo anterior de modo a oferecer o contexto de interação desenvolvido na reunião. Como já tratamos na análise de Alessa, na reunião de orientação realizada, os pares discutiam as fichas de observações (que podem ser encontradas nos apêndices deste trabalho) de modo a refletirem sobre uma aula específica observada, dessa forma, tem-se o movimento proposto entre coordenadora-professora-observadora, de modo que os participantes da reunião consigam discutir e problematizar diferentes questões sobre pontos de vista distintos. A todo momento, vemos esta troca de informações.

Coordenadora: A próxima pergunta era: "Quais estratégias você utilizou no desenvolvimento das atividades? Individual, em pares, centrada no professor, centrada no aluno?". O que você observou, Alessa?

Alessa: Então, peguei a primeira atividade e, aí foi... eu não lembro, você não fez em pares, né, Ariana?

Ariana: Não, no começo, primeiro, foi todo mundo conversando. Depois teve a explicação, depois que eu separei eles pra fazer a atividade em grupo.

Alessa: É, então, primeiro foi uma discussão geral mesmo. [ininteligível]

Coordenadora: Tá. Então teve essa variação de, da dinâmica de atividades?

Alessa: Isso, exatamente.

Coordenadora: Ariana, você quer colocar alguma coisa nessa pergunta?

Ariana: Não, foi o que eu falei. Primeiro eles falaram, todo mundo junto, depois a explicação, depois eu dividi eles pra conversarem entre si em pequenos grupos.

Coordenadora: Tá. "As instruções para as atividades, elas foram claras, objetivas? Os alunos ficaram em dúvida sobre o que fazer?" O que você observou, Alessa?

Alessa: As informações... as, como fala? As instruções foram claras, dadas em inglês integralmente. Foi tudo bem claro. Acho que no geral ninguém ali teve dificuldade de compreender o que foi instruído e fizeram as atividades também tranquilamente.

Coordenadora: Ariana?

Ariana: É, eu tento dar instruções em inglês. Às vezes quando olho pro rosto deles e vejo que tem alguém meio assim [faz expressão confusa com o rosto] eu tento explicar de novo. Às vezes eu tenho que fazer a tradução porque tem gente que entende mais do que o outro. Mas eu sempre pergunto, né, se eles têm dúvidas. **Só que quando a gente divide eles em grupos eu não tenho o controle, né? Eu não consigo ficar vendo todos os grupos. Então se surgir dúvida eu sempre falo: "Aperta o botão e me chama". Mas, assim, só uma aluna que faz isso. O resto, acho que eles vão tentando se entender. Mas eu sempre pergunto.**

Coordenadora: E essa aluna que faz isso, ela faz isso toda aula ou em algumas atividades?

Ariana: Não, só em algumas atividades.

Coordenadora: Tá. E você acha que isso é algo assim... é por conta de dificuldade que ela tem para entender as suas instruções ou algum aspecto, assim...?

Ariana: Não, ela pede ajuda pra vocabulário. Quer saber como monta frase...

Coordenadora: Não é com relação às instruções em si? Sobre o que fazer?

Ariana: Não, não.

(Excerto 54 - Reunião de orientação com as coordenadoras de abril/2019)

No excerto 55, podemos observar, além da relação horizontal⁷⁶ entre a coordenadora, Ariana e Alessa, a identidade de Ariana (“Daí eu fico meio irritada, assim, às vezes. Tipo, eu não demonstro, mas sabe quando você fica “nossa, gente”, sabe coisa básica: “alguém já fez isso?” e todo mundo fica parado. Daí eu não sei se eu tô explicando direito, se eles que não querem falar.”), que sobressai-se aos seus esquemas de ação. Para nós, aparentemente a professora sempre recebia respostas dos alunos às suas perguntas, de modo que, quando o comportamento se quebra, há frustração por isso não fazer parte de seu *habitus*. Também é uma oportunidade em que a coordenadora socializa as respostas para os outros professores e, dessa forma, todos dão o próprio ponto de vista em relação às dificuldades enfrentadas por Ariana. Observamos, neste excerto, a relação entre Alessa e Ariana também, quando Alessa a contradiz e dá o ponto de vista de uma mesma situação observada, como espectadora. A coordenadora oferece a Ariana alternativas que a colocam como protagonista frente ao mesmo problema de não-comunicação e correspondência das expectativas dos alunos, acolhendo a “irritação” e, acreditamos, frustração da professora.

Coordenadora: A próxima pergunta era “Qual a sua avaliação geral da aula?”. “Qual a avaliação sobre o desempenho do professor?”.

Alessa: Eu não cheguei a o final, mas do *warm-up* até essas primeiras atividades correu tudo bem. A Ariana foi clara nas instruções e eu achei que foi uma aula bem estruturada e bem dada. [ininteligível]

Coordenadora: Ariana, que que você colocou sobre sua aula?

Ariana: Ah, eu gostei. Achei que foi uma aula... interessante. Só que às vezes, eu, não sei... eu.... Porque é Produção Oral e eles tem que falar. Às vezes eu faço uma pergunta e ninguém fala nada, assim. **Daí eu fico “e aí?” e ninguém fala nada. Daí eu fico meio irritada, assim, às vezes. Tipo, eu não demonstro, mas sabe quando você fica “nossa, gente”, sabe coisa básica: “alguém já fez isso?” e todo mundo fica parado. Daí eu não sei se eu tô explicando direito, se eles que não querem falar.**

Alessa: Eu não acho que seja um problema de eles não entenderem o que foi perguntado, nem nada do tipo. Eu acho mesmo que o ambiente

⁷⁶ Entendemos, aqui, horizontal como indicativo de diálogo corrente e constante, em suma, seu *rapport*, entre coordenadoras e professoras. Embora hierarquicamente acima das professoras, as coordenadoras consideram as opiniões apresentadas e incluem as professoras nos processos de tomada de decisão e discussões fomentadas durante as reuniões, como defendem Kaneko-Marques (2015) e, também, Kayi-Aydiv (2015).

virtual dá uma quebrada nessa comunicação talvez. Porque tem vergonha de falar a opinião pra todo mundo, não sei.

Ariana: Aham.

Coordenadora: Isso acontece com vocês todos quando a aula é on-line? [outros professores expõem opiniões] Mas você acha, por exemplo, no seu caso [falando para outro professor], que é uma turma de A2, isso acontece por conta da proficiência deles ou por conta de ser on-line? [professor responde] E no seu caso, Ariana, que nível que é a turma?

Ariana: É B1.

Coordenadora: B1. Você acha que é a proficiência ou é por conta da interação on-line?

Ariana: Eu acho que algumas pessoas é proficiência... Tem um aluno que eu faço a pergunta, eu a achava que sempre chegava atrasado pra ele o som, porque sempre que a gente pergunta uma coisa ele demora muito tempo para responder, um silêncio, só que eu reparei que ele demora porque ele fica procurando na internet. Vocabulário, eu reparei. Agora, tem uns que eu acho que é on-line mesmo. Que eles ficam meio “assim” de falar na frente de todo mundo. [professores socializam opiniões e pontos de vista]

Coordenadora: Às vezes quando a pergunta, ela é geral... Isso acontece também na sala presencial, a gente faz uma pergunta e fica aquele silêncio, né? Às vezes seria interessante você dar o *start* nas perguntas, Ariana, com aquele aluno que é mais desinibido, como a [nome da professora] falou. “Fulano, que que você acha?”. Aí vai rodando as perguntas e deixa eles à vontade. Quem não quer falar não fala, quem quer responder em português, tudo bem. E aí aos poucos eles começam a se desinibir, a produzir alguma coisa. **Porque, de fato, mesmo numa sala de aula... eu vejo nas minhas salas do primeiro ano, com trinta alunos na sala, às vezes eu pergunto e ninguém responde nada. É impossível que entre 30 alunos ninguém tem nada pra falar. Mas é aquele medo de ser o primeiro a responder, ou de falar errado, ou de falar alguma coisa que não tem nada a ver. Então, assim, aquele estímulo, “não tem problema se você errar”, “se você misturar um pouco de inglês com português não tem problema”, “tem que participar”...**

(Excerto 55 - Reunião de orientação com as coordenadoras de abril/2019)

Veremos, ao longo da discussão da dimensão prática-avaliativa, como o explorado nesta reunião ainda segue a incomodar Ariana, já que ela dedica alguns excertos de seus diários reflexivos para tratar da falta de diálogo e responsividade dos discentes.

Assim como mencionamos no capítulo referente à metodologia, os cursos de Ariana que acompanhamos foram dois: 1) Leitura em Língua Inglesa (A2) e 2) Inglês para Funcionários (A2); eles aconteceram pela plataforma *Zoom* e foram gravados e disponibilizados para a pesquisadora. Ambos os cursos aconteceram durante o mesmo período. Como a participante realizou as gravações das aulas, nossa análise foi limitada às gravações que tivemos acesso. Desta forma, para o curso de Leitura em Língua Inglesa, pudemos analisar as aulas de 27/ago, 29/ago, 05/set e 10/set, apenas. Em tratando-se do

curso Inglês para Funcionários, analisamos as oito aulas que o compõe e seus respectivos diários.

Após assistir às doze aulas disponibilizadas, notamos, como Alessa, que Ariana também faz uso frequente de *code-switching*, embora quando tenham discutido a maneira de dar instruções durante a reunião de abril/2019, tanto Alessa quanto Ariana salientaram o uso de língua inglesa integralmente. Incluímos dois excertos abaixo que explicitam o *code-switching* como um dos esquemas de ação de Ariana, principalmente em tratando-se de cursos de nível básico.

Ariana: *So here we have a text, so we have here a), b), c), d), e). So here we have “Later on, people began...”, so each person... How many people? One, two, three... There are five people. So each person reads one sentence, ok? Cada pessoa lê uma frase, pode ser? Depois vocês vão tentar colocar as frases na ordem pra fazer sentido no texto. Right? Yes? So can you start, [nome do aluno]? “Later on, people...”*
(Excerto 56 - Gravação em Vídeo “Leitura em Língua Inglesa (A2)”)

Ariana: *So this could be our topic sentence. Poderia ser nossa topic sentence para esse parágrafo aqui, ok? Right? Então a topic sentence pode ser algo simples. A gente vai ver ela distribuída em alguns textos, mas ela geralmente tá nas primeiras linhas de um texto, de um parágrafo, desculpa, e através dela que você vai desenvolver seu parágrafo. So here, we have a text, so it's called “Robots at Work”. The text is here. O texto tá aqui, ó. [abre o texto na tela] Robots at work. So it's quite a long text. É um texto bem comprido, ok? Mas é um texto interessante, assim. And here, eu coloquei uns exercícios para vocês fazerem enquanto vocês leem o texto. So, “tente encontrar as topic sentences de cada parágrafo”. Então, em cada parágrafo aqui, né, A, B, C, D, até o G, vocês vão ter que tentar encontrar uma topic sentence. Então, lembrando que a topic sentence fala sobre o assunto principal do texto.*
(Excerto 57 - Gravação em Vídeo “Leitura em Língua Inglesa (A2)”)

Como trata-se da quarta aula do curso de “Leitura em Língua Inglesa (A2)”, Ariana menciona no diário desta aula que os alunos ainda estão muito quietos, mas que prestam bastante atenção nas aulas e comparecem a todas elas. A respeito das atividades, Ariana escreve:

- Falamos sobre *main ideas* e *topic sentences* nesta aula. Falei o que são *topic sentences* e fizemos uma atividade inicial apenas como um *warm-up*;
- Em seguida, **dei uma aula mais focada em mim como professora pois eu expliquei sobre partes de um parágrafo e como são construídos. Este tipo de informação é bem útil tanto para leitura quanto para escrita, então achei importante mostrar para os alunos;**

(Excerto 58 - Diário Reflexivo de Ariana “Leitura em Língua Inglesa (A2)”, 27/08/2019)

Nesse excerto, notamos que ela preocupa-se com o que é importante para os alunos, demonstrando, assim, sua característica pragmática, conforme proposta por Schön (2018). Ariana, apesar de apresentar essa característica, acredita que não desenvolve sua habilidade de construir um espelhamento de sua relação com os alunos ao afirmar que a aula foi mais focada nela. Talvez, ela se refira a isso como uma aula que teve o formato de palestra, já que ela era a que mais falava em durante a aula. As interações com os alunos, em que eles a respondiam, eram pouco desenvolvidas e cabia a ela tentar fazer com que os alunos conversassem e compartilhassem suas opiniões entre si.

A professora não parece se incomodar com o uso de *code-switching*, dedicando a língua inglesa a comandos específicos com os quais os alunos já estão familiarizados. Como trata-se de um curso de leitura, a maior parte das folhas de atividades são desenvolvidas na língua-alvo, mas os exercícios e, como já vimos, as instruções de Ariana são dadas na língua materna. Acreditamos, então, que ela não vê o uso de *code-switching* como uma situação problemática, conforme explica Freeman (2016) já que não altera esse hábito ao longo do desenvolvimento das aulas.

Ariana reconhece, novamente, a necessidade dos alunos, desenvolvendo sua habilidade pragmática, e demonstrando que acredita que os alunos podem atingir seus objetivos (serem vitoriosos, como em Schön, 2018). Embora ela não reflita sobre isso, no excerto a seguir podemos observar essas características:

• Coloquei textos mais avançados que o nível B1 para eles sentirem um desafio enquanto fizessem as atividades e não ficasse fácil demais. Além disso, também peguei textos de provas de proficiência para já ir preparando-os para os mais diferentes tipos de questões.
(Excerto 59 - Diário Reflexivo de Ariana “Leitura em Língua Inglesa (A2)”, 27/08/2019)

A professora, embora acredite que não desenvolva *rapport* com os alunos, como expomos acima, indaga a respeito da dificuldade dos textos durante a aula e explica sua razão para desenvolvê-los para os alunos, o que nos faz acreditar que ela demonstra a característica de espelhamento conforme em Schön (2018):

Ariana: Então vocês tinham que pegar a informação principal de cada parágrafo e encontrar o melhor título para eles. *Right? Was the text difficult? O texto tava difícil?* [alunos balançam a cabeça afirmativamente] **Tava? Dessa vez tava difícil. Aham. [ri] Mas é legal ver um texto assim, mais diferente, que é mais difícil, porque te obriga, né, a procurar coisas novas, ok?**
(Excerto 60 - Gravação em Vídeo “Leitura em Língua Inglesa (A2)”)

O diário seguinte de Ariana é mais extenso, de modo que ela explicita pontos que gostaria de mudar a respeito da aula ministrada. Além deste diário, a professora só havia mencionado a palavra mudança, algo que gostaria de alterar em sua prática, em um dos cinco diários que já havia escrito. Tal como Alessa, Ariana acredita que deveria ter segmentado o conteúdo para que beneficiasse as alunas que demonstraram dificuldade com o conteúdo. Para nós, isso demonstra, novamente, que Ariana busca acomodar as necessidades dos alunos, refletindo sobre a ação (SCHÖN, 1983) no excerto a seguir:

- O *lead in* que fiz com os alunos com os textos em outras línguas é uma atividade bem divertida já que trabalha com o desconhecido. O texto que usei em espanhol continha muitos falsos cognatos que deixavam a história absurda quando lidos como cognatos da língua portuguesa. **Infelizmente, senti que esta atividade é bem mais produtiva talvez em uma sala com contato direto com os alunos já que eles podem se separar em duplas para ler os textos. Esta turma também não pareceu muito animada com a atividade...**

- Senti que as atividades de *linking words* estavam complicadas para as alunas. **Se eu pudesse mudar alguma coisa eu trabalharia com *linking words* em uma aula exclusiva para isso; não colocaria este conteúdo junto com outro em uma mesma aula.**

(Excerto 61 - Diário Reflexivo de Ariana “Leitura em Língua Inglesa (A2)”, 29/08/2019)

Ariana reflete a respeito do contexto em que desenvolveu uma atividade, salientando que acredita que seja mais produtiva em sala de aula presencial, o que demonstra que ela entende o exercício transcorrido on-line como uma situação problema, já que não está habituada a ele e não explora maneiras de fazê-lo ser produtivo no contexto em que se insere atualmente, de modo que, em relação a este aspecto específico, sua agência é limitada, como em “Infelizmente, senti que esta atividade é bem mais produtiva talvez em uma sala com contato direto com os alunos”.

No diário seguinte, Ariana reafirma o indício de sua criação de *rapport* com os discentes. Também é durante esta aula que os alunos leem mais e tem mais autonomia para desenvolverem sua proficiência linguística. A professora discorre sobre isso no excerto a seguir:

- Eles fizeram as atividades sozinhos já que envolviam leitura, concentração e interpretação;
- Corrigimos alguns exercícios.
- Esta aula foi mais calma e **eu não falei tanto já que o objetivo era os alunos colocarem em prática as estratégias aprendidas no curso;**
- **Não mudaria nenhum dos textos que coloquei no *handout* pois senti que os alunos precisavam de algo mais desafiador para se sentirem motivados a fazerem os exercícios.**

(Excerto 62 - Diário Reflexivo de Ariana “Leitura em Língua Inglesa (A2)”, 05/09/2019)

Durante o desenvolvimento dessa aula, Ariana também mostra-se muito otimista em relação ao desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, encorajando-os durante as leituras e resolução do *handout* organizado por ela, utilizando expressões que reforçam os comportamentos positivos dos alunos. Destacamos essas expressões no excerto a seguir:

Ariana: “*Industrial machines pollute the air*”. *Can you keep reading*, [nome do aluno]? Você pode continuar lendo, [nome do aluno]? Daqui [mostra no texto] até *noise*. [o aluno lê o trecho pedido] **Aham, very good.** [nome de outra aluna], *can you keep reading?* [aluna lê o trecho pedido] **Aham, very good.** [o processo segue com os demais alunos até o texto terminar].

(Excerto 63 - Gravação em Vídeo “Leitura em Língua Inglesa (A2)”)

O outro curso que investigamos ministrado por Ariana ocorreu durante o mesmo período das aulas acima. Como já dissemos, tratava-se de um curso de inglês para funcionários. Desse curso, assistimos a todas as aulas e analisamos todos os diários reflexivos.

Como mencionamos durante a análise do curso de Leitura em Língua Inglesa, *code-switching* não parece se tratar de uma situação problemática para a professora. Para este curso, ela encoraja os alunos a treinarem a pronúncia por meio de leitura em voz alta e, como anteriormente, utiliza inglês para servir como modelo de falante ideal e reforçar os comportamentos positivos dos alunos (cf. Excerto 63).

Embora as reflexões nos diários de Ariana, neste curso, não tratem de mudanças, ela expressa outras opiniões que expõem seus processos de escolha durante as aulas. De maneira geral, notamos que a professora estava preocupada com o desenvolvimento de *rapport* com os alunos, já que, logo nas primeiras aulas, ela se diz animada com o desenvolvimento das atividades. Notamos que Ariana considera que o público-alvo do curso pode ser um desafio, mas ela minimiza a questão dizendo que está confortável com a faixa etária em que eles se encontram, embora um terço da sala seja mais jovem do que ela afirma. Ela não volta a essa questão em nenhum dos outros sete diários, de modo que essa acaba por não se tornar uma questão problemática, já que ela não faz alterações em seu modo de ensinar que se relacione com a faixa etária dos alunos, seguindo seu *habitus* docente.

• **Parece ser uma turma boa. Uma aluna chamou muito minha atenção, pois ela parece ter um nível de inglês melhor que o resto;**

- Há algumas alunas estudantes da Unesp que pediram para continuar o curso mesmo elas não sendo funcionárias.
- **Será um desafio trabalhar com eles já que nunca dei aulas especificamente para funcionários. Além disso, eles são mais velhos, mas já tenho experiência com ensino para idosos.**

(Excerto 64 - Diário Reflexivo de Ariana “Inglês para Funcionários (A2)”, 19/08/2019)

Logo no diário seguinte, Ariana demonstra sua autonomia ao decidir trabalhar com conteúdo abaixo do nível do curso para melhor atender aos alunos, expondo otimismo em relação ao progresso das aulas, preocupada em continuar desenvolvendo *rapport* com as alunas, como em Schon (2018).

- **Escolhi trabalhar com algo mais básico pois senti que alguns estão abaixo do A2;**
- **Este tema também é importante porque algumas alunas são secretárias e podem ter que conversar o básico com estrangeiros e preencher fichas algum dia;**
- **Acredito que a aula foi muito boa já que os alunos pareciam interessados em aprender algo novo. Também fiquei animada por trabalhar com *listening, Reading, speaking e writing* em uma aula só, englobando as mais diferentes estratégias em uma aula tão básica e importante.**

(Excerto 65 - Diário Reflexivo de Ariana “Inglês para Funcionários (A2)”, 21/08/2019)

O próximo diário apresenta um contraste interessante com os analisados anteriormente, em que Ariana mostra-se frustrada já que os alunos não correspondem às suas expectativas e não dialogam com ela, ao contrário desta turma. Mesmo que a turma corresponda ao que espera como docente, e, portanto, ela não veja situações problemáticas que precisem de alterações e gerem reflexão, Ariana utiliza o diário para expressar insegurança em relação a sua atuação docente. Ela não desenvolve suas opiniões contrastantes, de modo que isso pode ser entendido como uma possível deliberação de agência negativa, como Teng (2019) propõe ao afirmar que agência refere-se a opção pela ação ou *não-ação*, como abordamos no capítulo referente à fundamentação teórica. Os excertos 66 e 67 a seguir ilustram nossas hipóteses:

- **Estou satisfeita com esta turma. Sinto que embora eles tenham dificuldade, vocabulário e gramática limitados, eles se esforçam e são comunicativos.** Estão fazendo perguntas, associando as atividades feitas e textos lidos;
- Não notei nenhum problema ao pedir para eles lerem. **Geralmente alguns alunos ficam tímidos, mas eles levaram bem.**

(Excerto 66 - Diário Reflexivo de Ariana “Inglês para Funcionários (A2)”, 26/08/2019)

- **Foi uma aula em que se abordou muito vocabulário talvez até mais avançado para o nível deles**, mas importante caso eles estejam ajudando um estrangeiro a achar acomodação ou se adaptar dentro do ambiente universitário da Unesp;
- **Senti que eles estavam bem mesmo com a alta carga de vocabulário; sempre tentando participar das aulas com comentários, dúvidas etc. Isto me deixa mais aliviada pois fico desconfiada de turmas que nunca se manifestam... ao mesmo tempo que acho que eles não estão entendendo nada, parece que eles já sabem tudo.**
(Excerto 67 - Diário Reflexivo de Ariana “Inglês para Funcionários (A2)”, 28/08/2019)

Acreditamos que a escolha por trabalhar com vocabulário mais avançado para o nível dos alunos, tal como alterar as informações das primeiras aulas para adequá-las aos discentes, demonstra que Ariana acredita que eles conseguirão alcançar suas expectativas propostas, já que, caso contrário, ela ficaria irritada, como discute em diários e na reunião de orientação anterior. Isso pode expor duas características que Schon (2018) defende que professores agentes têm ou devem desenvolver: a crença de que todos os alunos podem ter sucesso e otimismo, especialmente em relação ao processo de ensino/aprendizagem e do desenvolvimento linguístico dos alunos.

Nossa hipótese é reforçada pelo excerto seguinte em que Ariana explicita novamente que se preocupa com o conteúdo desenvolvido com os alunos e não demonstra comportamento reflexivo como proposto por Schön (1983), isto é, aquele que é iniciado a partir de uma inquietação do professor que o motive a resolver o problema que enfrenta. Isso significa, como comentamos, que os diários de Ariana se desenvolvem como registros do que ocorreu em aula. Talvez, por essa razão, como veremos ao explorar a dimensão projetiva de agência, Ariana afirme que não continuará produzindo diários reflexivos após sua participação neste estudo para todas as turmas, mas apenas com aquelas que a “incomodam” (cf. Excerto 75).

- O objetivo da aula é fornecer e discutir este tema porque muitas vezes, como funcionários de faculdade, as alunas podem se deparar com situações em que deverão não apenas falar pessoalmente com os intercambistas, mas atender ligações de estrangeiros e dar ao menos recados simples e/ou entender o conteúdo das mensagens.
- **A aula atendeu minhas expectativas pois consegui ensinar vocabulário básico para o tipo de situação estudado e também trabalhei com diferentes habilidades em uma aula só;**
- **Algumas alunas me surpreendem pois noto uma evolução, outras ainda apresentam muita dificuldade.**
(Excerto 68 - Diário Reflexivo de Ariana “Inglês para Funcionários (A2)”, 02/09/2019)

No próximo diário, o indício de sua crença que todos os alunos podem ter sucesso e seu otimismo aparentam ter decrescido. Em contraste, ela aborda o lado pragmático de agência, quando se preocupa com o desenvolvimento das habilidades dos discentes, como ao afirmar: “antes elas aprenderem o básico de maneira eficiente do que jogar muitas informações e deixá-las confusas”. Compilamos as informações no excerto a seguir:

- Gostei muito da parte de warm up pois tivemos a oportunidade de falar das experiências das alunas em relação a escrita não apenas de e-mails mas de outras formas de escrita;
 - **Acredito que elas aprenderam bastante nesta aula e não mudaria nada. Apesar de estudarmos vocabulário bem básico, não posso dar nada muito avançado já que a maioria delas estão no início do aprendizado da língua.** Assim, antes elas aprenderem o básico de maneira eficiente do que jogar muitas informações e deixa-las confusas.
 - Estou gostando de dar aula para esta turma pois **vejo a evolução de alguns alunos e o interesse.**
- (Excerto 69 - Diário Reflexivo de Ariana “Inglês para Funcionários (A2)”, 04/09/2019)

Teng (2019) afirma que o desenvolvimento de agência não é algo estável. Podemos observar nos últimos diários as variações dos indícios de pragmatismo, mais presente no excerto 69 e menos no diário seguinte, no excerto 70. O diário de 09/set é o único em que Ariana enfrenta uma situação que toma como problemática, de modo que seu aperfeiçoamento da habilidade de considerar o que é importante e se adaptar a situações problemáticas pode ser desenvolvido por meio dele, conforme em Schon (2018).

- Antes de entrar no assunto “lugares dentro do câmpus”, tivemos a participação da [nome da professora], uma English Teaching Assistant da Fulbright que está dando cursos na Unesp de Araraquara. **Pedi para a [nome da professora] participar desta aula para que as alunas se sintam mais motivadas ainda para aprender inglês e ver o quanto importante é o aprendizado da língua;**
 - Eu havia combinado com a [nome da professora] que ela chegaria nos últimos 30 minutos da aula, não nos 30 primeiros minutos. Eu havia preparado os forms das alunas para entrevistar a [nome da professora] e pensava em treinar as perguntas com elas antes da convidada chegar... **fui pega de surpresa com a [nome da professora] no início da aula e senti que ficou tudo muito bagunçado pois algumas alunas não conseguiam fazer as perguntas direito e não entendiam a [nome da professora];**
[...]
 - **Eu não mudaria a atividade em si, mas acho que houve uma falha na comunicação e o que eu havia planejado não deu para ser feito já que a convidada se adiantou.** Além disso, fiquei chateada porque uma aluna perdeu a atividade e elas estavam ansiosas para conversar com uma americana;
- (Excerto 70 - Diário Reflexivo de Ariana “Inglês para Funcionários (A2)”, 09/09/2019)

Verificamos, então, que o desenvolvimento de agência não é inteiramente depende de um processo de reflexão, embora, como vimos com Alessa, possa ser potencializado por ele. Ao não encarar *code-switching* como uma situação problemática e ao incorporá-lo em seu *habitus*, Ariana solidifica seus esquemas de ação de modo que seus processos de reflexão não são aprofundados, já que não derivam de uma situação que a professora entende que pode ser melhor explorada. Desenvolveremos, assim, a discussão a respeito da dimensão projetiva de agência docente. Como vimos, a dimensão iteracional influencia as metas de longo, médio e curto prazo dos professores de LE e, junto com as outras duas dimensões, fomenta a progressão de agência docente.

A entrevista com Ariana foi realizada em jan/2020 por meio da plataforma *Zoom*. Seguimos o roteiro disponível no Apêndice B de modo a oportunizar as discussões com a participante. Como tratamos com Alessa, buscamos confirmar as impressões registradas nos diários reflexivos de Ariana e a contrastar suas opiniões, para que, inclusive, conseguisse explicar, clarificar ou elaborar a respeito das entradas dos diários e outros aspectos do andamento dos cursos.

Pesquisadora: Como foi esse processo de começar a refletir quando você começou a fazer os diários?

Ariana: Ah, então, no primeiro dia de aula geralmente a gente tenta trazer uma coisa para integrar, conhecer melhor os alunos, só que às vezes eles não correspondem às expectativas, assim. Eles não respondem nada mesmo que você tente, sei lá, eles não se soltam, parece que você tá meio que obrigando, que você está sendo chato. **Eu comecei a refletir nesse contexto de escrever os diários mesmo, mas, também, durante as aulas, assim, quando você vai preparar aula você fica pensando naquela turma**, então você tem que pensar "essa turma participa bastante, então eu posso trazer essa atividade. A probabilidade de dar certo é bem maior". Tem turma que, às vezes, eu sei, se eu levar uma atividade mais dinâmica... nem dinâmica eu diria, porque on-line não dá pra ser uma coisa tão dinâmica... mais oral, eles... não vai dar tão certo, vai durar bem menos tempo, então **a gente começa a pensar nisso quando a gente tá preparando as aulas, mas eu também pensei quando escrevi o diário. De estar refletindo sobre as expectativas e realidade.** Durante a preparação, também, das aulas a gente vai pensando naquela turma isolada, então, "essa turma é comunicativa? Essa turma não se comunica tanto. Não dá pra trazer essa atividade. Eu posso tentar trazer essa atividade, mas já pensando que talvez não vai durar muito tempo, tem que trazer algo a mais".

(Excerto 71 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

Como verificamos nos diários reflexivos, Ariana afirma que seu processo de escrita visava a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983), desde quando preparava as aulas até o momento de produção dos diários em si. Por meio desta fala no excerto 71, também

revisitamos seu pragmatismo e sua preocupação em relação ao avanço da dinâmica com os estudantes dentro de seu curso.

Embora não desenvolva todas as características do profissional reflexivo (PERRENOUD, 2002), a relembrar: 1) a capacidade de refletir *durante* a ação; 2) a capacidade de refletir *sobre* a ação e *além de uma tarefa específica*; 3) capacidade de refletir sobre o sistema em que o professor está inserido (visão holística), Ariana retoma seus registros dos diários reflexivos ao afirmar que refletia “sobre as expectativas e realidade” do desdobramento das aulas, como já verificamos ao longo da discussão da dimensão prática-avaliativa.

Segundo Perrenoud (2002), quando o profissional descreve os sistemas estáveis de sua ação, temos os esquemas de ação. Ao discutir como foi o processo de produção dos diários, acreditamos que Ariana faça referência a esse conceito ao expor que “poder [...] memorizar coisas que estavam dando certo pra [...] continuar colocando aquilo em prática com novas turmas”. Neste mesmo excerto a seguir, Ariana explica que poderia continuar escrevendo os diários reflexivos frente a situações problemáticas, mas, como vimos ao longo de seus diários, também como registros para coisas que deram certo. Acreditamos, desta forma, que isso demonstra, em conjunto com as análises prévias, sua identidade negociável (TENG, 2019).

Pesquisadora: Você continuaria escrevendo diários reflexivos?

Ariana: Acho que não para toda turma, mas eu escreveria para algumas turmas, sim. Principalmente, talvez, turmas que eu tivesse me sentindo incomodada pra tentar entender o que estava acontecendo, pra poder meio que analisar e refletir sobre como eu poderia melhorar e, talvez, eu poderia abordar os alunos para também tomarem uma iniciativa maior. **E, talvez, também com turmas que estivessem dando certo pra eu poder registrar, pra eu poder meio que memorizar, vamos dizer assim, memorizar coisas que estavam dando certo pra eu continuar colocando aquilo em prática com novas turmas e com aquela turma também e vendo, comparando, se aquilo dá certo só em alguma, se com outra também daria certo.** Mas principalmente esse tipo mesmo, que eu estivesse me sentindo incomodada e turmas que estivessem dando muito certo, talvez.

(Excerto 72 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

Perguntamos, na sequência, se os diários serviriam como uma ferramenta para a resolução de problemas. Ariana reforça, então, a função projetiva que o diário poderia adquirir em relação ao aspecto pedagógico de sua prática, servindo como um registro de acontecimentos favoráveis ou não ao desenvolvimento da aula. Como vimos nos diários, a professora também retoma o registro a respeito de um público-alvo específico, de modo que

a docente pode delimitar sua prática com exercícios específicos que ela incorporaria em seus esquemas de ação, que teriam maior probabilidade de terem resultados positivos aos discentes.

Pesquisadora: Então seria uma ferramenta para resolução de problemas, por exemplo?

Ariana: **Sim, sim. Pra eu ver como eu posso melhorar naquele lugar específico, sim. Não só resolução de problemas naquela turma, mas também profissional minha e... como eu poderia lidar, talvez, com aquela faixa etária, com aquele grupo de pessoas, caso acontecesse algo igual eu já saberia mais ou menos lidar, já teria mais consciência do que fazer com aquele tipo de pessoa, aquele tipo de estudante. [pausa] Mas também não só resolução de problemas, pra manter, igual, turmas boas, aulas boas, para manter coisas positivas, não só negativas. "Ah, isso deu muito certo. Deixa eu registrar. Vou registrar dessa turma aqui porque tá dando tudo muito certo. Tá muito encaixadinho. Então posso trazer isso de volta em outra turma e comparar se vai dar certo". Então coisas negativas, mas também positivas.**

(Excerto 73 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

A docente havia comentado a respeito do aspecto projetivo do diário ao concordar que ele poderia ajudá-la a longo prazo, não como meta, mas como um registro de sua evolução, partindo da dimensão iteracional para a projetiva. É interessante notar, também, que no excerto a seguir, Ariana retoma as palavras “positivas”, o que remete ao “repositório de atividades que funcionaram” e também a noção de “melhorar”, o que condiz com o papel do diário reflexivo de se desenvolver a partir de uma situação problemática que poderia ser alterada, como discutem Bailey (1996) e Freeman (2016).

Pesquisadora: E você acha que os diários vão poder te ajudar a longo prazo?

Ariana: Ah, sim, porque, por exemplo, você pode olhar para eles, ler esses diários, ver a reprodução das suas aulas ou até **resgatar coisas que você fazia para o presente. Eu acho que dá para ler esses diários e pensar no que aconteceu tentando melhorar, mas também pensando coisas positivas.**

(Excerto 74 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

Apesar de salientar, como vimos nos excertos acima, que continuaria escrevendo caso estivesse diante de uma situação problemática, Ariana refuta a escrita dos diários para as turmas específicas daqueles gerados para esta pesquisa. Desta forma, acreditamos que esta visão da professora corrobora com as entradas analisadas, cujas descrições e reflexões aconteciam de maneira a salientar “coisas que funcionaram” e não dedicavam-se a mudanças e aprimoramento, como ela mesma expõe em seu processo de confecção dos mesmos no excerto 75.

Pesquisadora: Você já tinha escrito algum diário antes ou essa foi a primeira vez?

Ariana: Não, já tinha escrito, mas foi só uma vez. [...] Eu também tinha escrito pessoal, pra mim mesma.

Pesquisadora: Você acha que se eu não tivesse pedido para escrever os diários você teria escrito?

Ariana: Eu acho que não. [ri] Não, porque, não é costume, né? A gente não costuma escrever. A gente só vai pensando... mas é bom escrever porque você coloca no papel, você reflete mais, só pensando parece que às vezes foge alguma ideia. Você só pensa e depois some, você não para de pensar naquilo. **Não, não teria escrito, não.**

Pesquisadora: Quando você começou a escrever, o que você achava essencial? Foi difícil saber o que escrever? Você usou alguma estratégia?

Ariana: Ah, geralmente eu pensava na aula em si, no conteúdo. Mas eu pensava muito na parte do aluno, de como a aula tinha sido. Se o que eu me propus a fazer deu certo, se a recepção dos alunos foi boa, se não foi boa. O que eu poderia ter melhorado, talvez. Ou as minhas expectativas em relação a aula e a realidade, se foi melhor ou pior do que eu tinha pensado. No começo eu focava mais no que eu pensava, coisas bem pessoais, assim, do que achava da aula, mas depois eu comecei mais da aula em si, minha avaliação da aula, e depois uma coisa mais pessoal: “fizeram isso. Não foi assim, foi assado.” Então primeiro algo que aconteceu e depois algo mais pessoal.

(Excerto 75 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

Como Alessa, Ariana também menciona que tornar a prática de escrever diários reflexivos é difícil de ser concretizada, como Bailey (1996) e Lee (2007) apontavam, apesar da participante dizer, em outro momento, que levava “dez minutos para escrever cada diário”.

Pesquisadora: Em que momento você escrevia os diários? Um após a cada aula, todos daquela semana? Como você organizava? Qual era o seu critério?

Ariana: Depende, tinha dia que eu escrevia... Eu escrevia a cada semana, teve algumas turmas que eu escrevia a cada semana, algumas. Mas aí teve vezes que foi acumulando e eu escrevia depois.

(Excerto 76 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

Pesquisadora: Quanto tempo você levava para escrever os diários, mais ou menos?

Ariana: Ah, eu levava [pausa] Porque eu pensava, ficava pensando na aula e tudo mais, então eu levava mais ou menos uns 10 minutos para cada diário. É que eu escrevia em tópicos em português, então, assim, não era difícil escrever, mas, é que eu ficava pensando o que aconteceu, pensava em detalhes, às vezes, talvez, o que tinha me incomodado, o que tinha me deixado deprimida.

(Excerto 77 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

Por fim, perguntamos a Ariana se ela acreditava que a pesquisa havia contribuído para seu crescimento profissional. Ao responder essa questão, retomamos seus comentários extras do questionário inicial semiestruturado, em que a participante menciona:

Muitos alunos querem aprender inglês para realizar sonhos, desde viajar ou até morar fora do país. Fico grata ao saber que de alguma forma participo do processo de construção de sonhos dos alunos.

(Excerto 78 - Questionário Inicial Semiestruturado de Ariana)

Pesquisadora: Quais são as contribuições dessa pesquisa para sua formação teórica e prática?

Ariana: [...] Eu acho que os diários reflexivos me fizeram pensar durante as aulas o que eu tava fazendo, o que eu ia fazer, me fizeram pensar em mim como professora, como profissional. Se estava dando certo, talvez, o que eu estava fazendo com essas turmas. Acho que é isso... me fez refletir sobre a maneira de como profissional... de como dar aula, de como... não sei, de como lidar com isso, de como transmitir o que os alunos precisam.

De corresponder às expectativas deles. Ainda mais que são cursos muito específicos do PLI, e você fica pouco tempo, o máximo era dois meses, com as turmas. Às vezes é difícil criar... você cria uma conexão com certas turmas, com certos alunos com os alunos, mas, assim, é algo muito rápido. Então me fez pensar se eu estava ajudando esses alunos de alguma forma, ainda mais esses alunos que precisavam de um resultado meio que instantâneo, porque eles procuravam o curso quando eles tavam precisando de alguma coisa, tipo, para amanhã. Então era meio complicado, mas me fez pensar um pouco nisso, se eu tava ajudando e como eu poderia melhorar o que já estava fazendo há algum tempo.

(Excerto 79 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

Verificamos, então, que há uma correspondência entre os instrumentos primários de geração de dados de Ariana. Embora durante a entrevista a professora não tenha mencionado explicitamente objetivos que se caracterizem como metas de médio e longo prazo como propõem Priestly, Biesta e Robinson (2015), Ariana menciona, brevemente, que prefere dar aulas presenciais por conta da relação aluno-professor, mas que não se importaria de dar aulas on-line se só houvesse essa opção, o que entendemos como uma meta de curto prazo, como podemos notar no excerto a seguir:

Pesquisadora: Você acha que se você tivesse tido um curso antes, se você tivesse tido uma formação para curso on-line teria sido melhor?

Ariana: [...] Acho que teria sido bom se tivesse algo mais, talvez até conduta, tem gente que ensina sobre isso. Que não é só o aplicativo, ir, baixar e tal. Tem toda a questão de ética, investimento. Teria sido muito bom. Eu gosto de dar aula on-line, eu acho muito bom. É que comparado com aula presencial, eu prefiro a relação aluno-professor de aula presencial. Eu acho que você tem mais oportunidades de certos exercícios de manter um contato mais próximo com o aluno. Mas eu também gosto muito de on-line. **Eu pretendo continuar dando aulas on-line.** Eu achei muito legal, muito legal mesmo. É que parece que falta alguma coisa ainda. Mas eu acho que é uma coisa que não dá pra suprir, que é assim mesmo, que fica uma coisa mesmo distante. Claro que você conversa com o aluno e tudo mais, mas parece que você não consegue fazer coisas que você consegue fazer com o aluno presencial. Atividades mais divertidas e tudo mais. Mas eu gosto de aula on-line. Eu me surpreendi, achei que não ia gostar, mas eu gostei bastante. [...] **Pretendo continuar dando aula on-**

line, também presencial, mas, assim, se eu tivesse que dar só aula online eu não me importaria de forma alguma.

(Excerto 80 - Entrevista Final de Ariana janeiro/2020)

Ao longo deste tópico, buscamos exemplificar como os diários reflexivos fomentam o desenvolvimento de agência docente dentro da dimensão prática-avaliativa. Como sabemos, agência é um conceito multifacetado e, por isso, diversificamos os instrumentos de coleta a fim de analisar seu avanço em relação às outras dimensões que a compõem. Exploramos como Alessa e Ariana escreveram seus diários reflexivos e se havia em suas produções algum indício de agência docente.

Neste estudo, para atingir nossos objetivos específicos, visamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Se existirem concepções das professoras de inglês a respeito dos conceitos de profissional reflexivo e agência docente, quais são essas concepções?

2) Que indícios de agência docente podem ser encontrados nos diários reflexivos das professoras?

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, notamos que inicialmente, Alessa, professora em formação inicial, parecia não ter concepções a respeito dos conceitos abordados ao longo da pesquisa, pelo menos não quando inquirimos explicitamente sobre eles. Entretanto, ao produzir os diários reflexivos e participar da entrevista final, por exemplo, Alessa já havia formado suas concepções ao julgar, por exemplo, que um profissional reflexivo precisa ser crítico. Ao outro conceito, Alessa faz uma aproximação, apenas, com o que entende por reflexão, não desenvolvendo uma concepção em relação à agência por completo.

Ariana, por sua vez, licenciada em Letras, apresenta suas ponderações a respeito dos conceitos explorados neste trabalho logo no questionário inicial semiestruturado. Como Alessa, ela dá mais detalhes a respeito do que acredita ser o profissional reflexivo e o processo de reflexão do que de agência docente, o que mostra que, ao menos em LA, ele não é muito discutido em cursos de formação de professores. Para Ariana, o profissional reflexivo é responsável por se autoavaliar, para fazer alterações em sua forma de ensinar. Ela aproxima o conceito de agência docente ao de reflexão, ao notar se uma aula foi boa ou ruim e também não desenvolve uma concepção que se aproxima da definição em si.

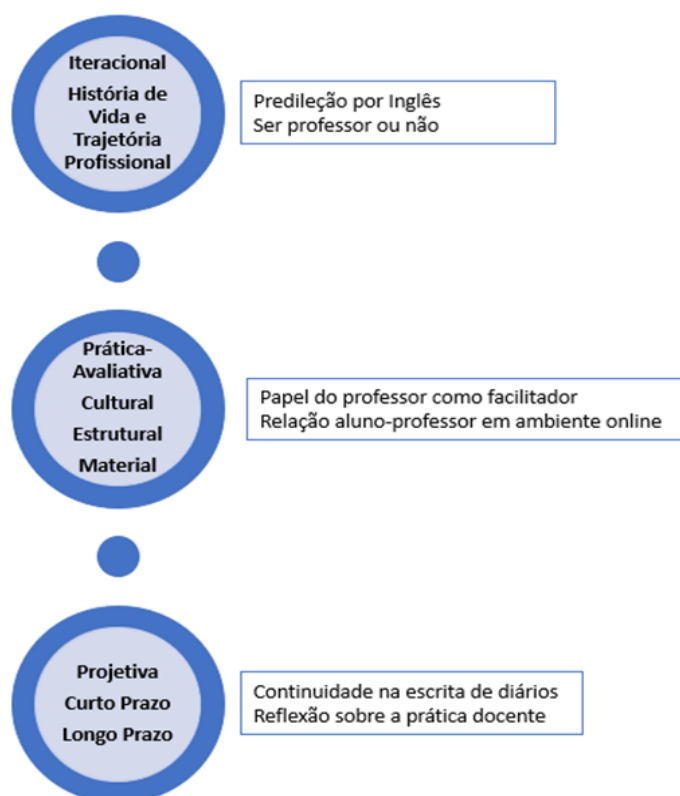
Em relação à segunda pergunta de pesquisa, pudemos notar indícios de agência docente nos diários de ambas as participantes, embora eles tenham sido produzidos e estruturados de maneiras bem diferentes. Algumas das habilidades propostas por Schon (2018) para professores agentes aparecem com mais frequência do que outras, totalmente ausentes, como *insight*, por exemplo. Para essa discussão a respeito dos indícios de agência docente presentes nos diários das professoras de língua inglesa, apoiamos-nos em Priestly, Biesta e Robinson (2015) que descrevem três dimensões para o desenvolvimento de agência docente: 1) a iteracional; 2) a prática-avaliativa e 3) a projetiva.

Segundo os autores, agência docente é alcançada pelos professores “quando eles são capazes de escolher entre diferentes opções em qualquer situação e são capazes de julgar qual opção é mais desejável, à luz dos propósitos mais amplos da prática na qual e através da qual eles agem⁷⁷” (PRIESTLY; BIESTA; ROBINSON, 2015, p. 141).

Considerando Priestly, Biesta e Robinson (2015) no que tange às dimensões iteracional; prática-avaliativa e projetiva da agência docente e os dados discutidos neste estudo, apresentamos uma síntese dos dados na figura 12 a seguir:

⁷⁷ No original: “when they are able to choose between different options in any given situation and are able to judge which option is most desirable, in light of the wider purposes of the practice in and through which they act”.

Figura 12 - Síntese dos dados



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na dimensão iteracional, aquela que diz respeito a história de vida pessoal e profissional dos professores e, portanto, refere-se a aspectos passados do desenvolvimento pessoal e profissional das participantes, conforme propõem os autores (ibid.), podemos apontar que as duas participantes optaram por fazer Letras, pois já tinham interesse na língua, gramática e literatura, sendo que Alessa já manifestava o desejo de ingressar na carreira docente ao contrário de Ariana, que afirma em sua autobiografia que não tinha o desejo de lecionar.

Na dimensão prática-avaliativa, salientamos, no âmbito estrutural, as relações entre professor-aluno em ambiente de ensino on-line e suas diferenças com a sala de aula presencial, como citados por Ariana. Além dessa relação, ressaltamos a interação horizontal coordenadora-participantes na reunião pedagógica on-line acerca das reflexões sobre a atividade de observação por pares e autoavaliação da aula observada. Não observamos impedimentos dentro do meio ambiente em que as participantes estavam inseridas, o que

seria certamente diferente caso tratasse-se de escolas regulares, por exemplo, e não de um programa de ensino de língua para fins específicos.

Já sobre a dimensão projetiva, as participantes afirmam as contribuições da escrita dos diários e a possibilidade de continuar a refletir sobre a prática docente, seja por meio do diário ou por outra ferramenta. Destacamos os comentários de Ariana sobre a possibilidade de continuar dando aulas on-line após sua saída do projeto, por ter construído conhecimentos e habilidades específicas para atuação profissional em tal contexto embora não considerasse, inicialmente, que estivesse preparada para tal.

Na próxima seção, faremos alguns apontamentos e considerações finais a respeito deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos investigar quais indícios de agência docente poderiam ser encontrados nos diários reflexivos gerados pelas participantes de pesquisa. Acreditamos que unir o caráter introspectivo dos diários reflexivos aos conceitos de agência docente poderiam ajudar a formar professores emancipados profissionalmente (MATIKAINEN; MÄNNISTÖ; FORNACIARI, 2018), além de preencher uma lacuna pré-existente em relação a investigação conjunta de agência docente e diários reflexivos.

Como exploramos, agência docente é um conceito pluralístico, de modo que, para abordá-lo em totalidade, utilizamos diversos instrumentos. Dessa maneira, verificamos, como proposto pela competência implícita de Almeida Filho (1993), que não houve necessidade das professoras conhecerem os conceitos nos quais esta pesquisa se apoiava para demonstrá-los em diversas instâncias durante suas produções.

Notamos que os diários serviram como uma ferramenta para que as participantes pudessem refletir sobre suas ações em sala de aula e fazer uma autoavaliação de sua prática docente. Suas visões sobre os conceitos de profissional reflexivo e agência docente discutidas em dois momentos distintos (ao início e final desta pesquisa), nos permitem afirmar que foram, de certo modo, alteradas no nível discursivo. Seria necessário revisitar a prática docente das participantes para poder afirmar que essas mudanças ocorrem em sala de aula.

Esperamos que este estudo possa contribuir para o processo formativo das participantes, principalmente no que concerne à prática reflexiva e ao desenvolvimento da agência docente, de modo que as professoras contribuam para o crescimento profissional dos colegas futuramente, como também propõe Calvert (2016), emancipando-se profissionalmente, bem como fornecer subsídios para estudos futuros acerca da formação de professores, não apenas no âmbito do projeto PLI, nosso foco de pesquisa, mas também em outros contextos educacionais nos mais diversos níveis. Especificamente no que concerne ao PLI, sugerimos a incorporação dos diários como prática corrente para o fortalecimento da formação profissional reflexiva para que, por exemplo, as discussões nas reuniões pedagógicas possam ser aprofundadas após essa consideração primeira.

No que se refere às limitações, podemos mencionar os problemas de ordem técnica, tais como ausência de algumas aulas gravadas em áudio, por conta de problemas com o celular de uma das participantes. Alguns diários não foram escritos logo ao final das aulas, conforme solicitado, mas semanalmente, o que pode afetar seu propósito primordial.

Como encaminhamentos, poderíamos dar sequência ao uso dos diários ainda com foco no desenvolvimento da agência docente, mas com outra dinâmica, fazendo de forma dialogada, implementando sessões de visionamento sobre as aulas dadas para que, assim, os professores-participantes do projeto PLI pudessem continuar se aperfeiçoando pedagógica e profissionalmente. Sugerimos, também, a investigação a respeito da correlação entre o processo de reflexão proporcionado pelos diários e agência docente no que concerne especificamente às competências de professores de LE para ensino à distância. Uma vez que já se estabeleceu as características de profissionais agentes, conforme em Schon (2018), e que já verificamos que algumas dessas características podem ser encontradas nos diários reflexivos e relacionadas com outros aspectos da tríade de agência docente, apontamos também a possibilidade da realização de um estudo longitudinal para verificar a frequência de cada ocorrência e quais dessas características e usos os profissionais consideram mais pertinentes para sua formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo, Pontes, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. In.: _____ *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005. p. 23 - 33.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo, Pontes, 1993.

BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1996. p. 215-226.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp.275-326

BARLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1996. p. 202-214.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Data de acesso: 21 nov 2017.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Estados Unidos da América: Pearson Education, 3ª ed, 2007.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

CALVERT, L. *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford: Learning Forward e NCTAF, 2016. <<https://learningforward.org/publications/teacher-agency>> Data de acesso: 29 jul 2017.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In.: LEFFA, V. J. [org.] *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-43.

CODE-SWITCHING. Dicionário on-line Cambridge Dictionary, 24 abr. 2020. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/code-switching>>. Acesso em 20 set. 2020.

DAY, Christopher et al. The personal and professional selves of teachers:: stable and unstable identities. : stable and unstable identities. *British Education Research Journal*. [S. I.], p. 601-616. Ago 2006.

FREEMAN, D. *Educating Second Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, D. N. M. Os Diários Dialogados Eletrônicos no Ensino de Língua Estrangeira: a prática da escrita conectada a um ensino comunicativo para promover a interação real. *Linguagem e Ensino*, UCPEL, Pelotas, n. 2, vol. 7, p.17-36, 2004.

GARMON, M. A. The Benefits of Dialogue Journals: what prospective teachers say. *Teacher Education Quarterly*. n. 4, vol. 28, p.37-50, 2001.

GIMENEZ, T.. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes e Artelíngua, 2004, v. , p. 171-187.

GIMENEZ, T.. Por uma tipologia de projetos de formação continuada de professores de inglês. In: João Antonio Telles. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas - dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009, v. , p. 137-152.

GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. Projeto de Pesquisa Científica e Relatórios. In: _____. *O Texto sem Mistério. Leitura e Escrita na Universidade*. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 143-155.

HUANG, J. A Diary Study of Difficulties and Constraints in EFL learning. *System*. n. 33, 2005. p. 609-621. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com> >. Acesso em: 12 jun. 2017.

INTELIGÊNCIA. Dicionário on-line Oxford Languages, 20 set. 2020. Disponível em: < <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> >

ITERAÇÃO. Dicionário on-line Michaelis, 24 abr. 2020. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkNX9>>. Acesso em 24 abr. 2020.

ITERATION. Dicionário on-line Cambridge Dictionary, 24 abr. 2020. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/iteration>>. Acesso em 24 abr. 2020.

KANEKO-MARQUES, S. M. *Desenvolvimento de Competências de Professores de Língua Inglesa por Meio de Diários Dialogados de Aprendizagem*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado). UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

KANEKO-MARQUES, S. M. Reflective teacher supervision through videos of classroom teaching. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, Bogotá, Colombia, n. 2, vol. 17, p. 63-79, Julho-Dezembro 2015.

KAYI-AYDAR, H. Teacher Agency, positioning, and English Language Learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 45, p.94-103, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

LAKATOS, M.A.; MARCONI, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

LEE, I. Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, v. 61, nº 4, p. 321-329, Outubro 2007.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras*. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263 p.

MATIKAINEN, M., MÄNNISTÖ, P., FORNACIARI, A. Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education. *International Journal of Social Pedagogy*, v. 7, n. 1, p. , 2018. Disponível em: <<https://www.scienceopen.com/document?vid=5682a69b-d34f-4e7f-84a4-10e14c6e7dfe>> Acesso em 13 mar 2020.

MEC. Idiomas sem Fronteiras, 2017. Inglês. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/idiomas/ingles>>. Acesso em: 04 de set. de 2020.

MICCOLI, L. S. Journal Writing as a Feedback and an EFL-related-issue Discussion Tool. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n.13, p. 175-181, 1989.

MILLER, I. K. de Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. de (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996. 192 p.

MORITA, M. K. Diários Dialogados e Diálogos a Distância. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 95-107.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de Clamarmos Inocência: a Formação Reflexiva do Professor Contemporâneo de Línguas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas Novos Olhares – Volume 1*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 49-72.

MULIK, K. B.; EDMUNDO, E. G. S. Agência Docente e Criticidade na Formação Inicial de Professores de Língua. In.: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 2017. *Anais*. Curitiba. ISSN 2176-1396, 2017, [s. v.], p. 24703-24717. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23685_13596.pdf> Acesso em: 15 jan 2020.

MURPHY, J. M. Reflective Teaching in ELT. In.: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle. 3ª ed, 2001. p. 499-514.

OLIVEIRA, L. M. C. P. de; CYRINO, M. C. de C. T. Ações de uma formadora no desenvolvimento da agência profissional de professoras de uma Comunidade de Prática. Actions of a teacher trainer in the professional agency development in a teacher community of practice. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, [S.l.], v. 21, n. 2, set. 2019. ISSN 1983-3156. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/42243>>. Acesso em: 10 abr. 2020. doi:<https://doi.org/10.23925/1983-3156.2018v21i2p513-538>.

PALMER, D.; MARTÍNEZ, R. A. Teacher Agency in Bilingual Spaces: A Fresh Look at Preparing Teachers to Educate Latina/o Bilingual Children. *Review of Research in Education*, v. 37, p. 269-297, March 2013.

PASSONI, T.; GIMENEZ, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópio* Vol. 14, n. 1, p. 115-126, jan/abr 2016 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2016.141.10

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINTO, P. T.; FERNANDES, G. M. *Língua Inglesa na UNESP*. 2019. 6 slides.

PRIESTLEY, M; EDWARDS, R.; PRIESTLEY, A. Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, v. 42, nº 2, p. 191-214, 2012.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLY, M; BIESTA, G. J. J. (ed). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*, London: Bloomsbury Academic, p.187-206, 2013.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J.; ROBINSON, S. *Teacher Agency: an Ecological Approach*. London: Bloomsbury, 2015.

SANTOS, L. de F. Formação Docente nas Práticas Pedagógicas do PIBID: a Constituição do Professor como Pesquisador. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Orgs.) *Metodologias em/de Linguística Aplicada para Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-31.

SCHON, B. *Teacher Agency and its role in raising achievement*. [2018] Disponível em: <<http://www.educationalleaders.govt.nz/Leadership-development/Principals-sabbatical-reports/Primary-award-recipients-2018/Schon-Barry>> Acesso em 14 nov. 2019.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Education, 2011

SOARES, M. F. Diários Escolares Reflexivos como Narrativas de Experiência de Aprendizagem. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, n. 8, 2005. p. 79-90.

TENG, F. *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Singapore: Springer, 2019. E-book. ISBN: 978-981-13-0728-7. Disponível em: < <https://link.springer.com/book/10.10072F978-981-13-0728-7>>. Acesso em: 06 abr 2019.

UR, P. The English Teacher as Professional. In.: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Nova York: Cambridge University Press, 2002. p. 388-392.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação Inicial e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Línguas Estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, vol., no. 2, 2006. p. 3-23.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma Abordagem Reflexiva na Formação e no Desenvolvimento do Professor de Língua Estrangeira. *Revista Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, Indaiatuba, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças x Teorias na Formação Pré-Serviço do Professor de Língua Estrangeira. In: TOMITCH, L.M.B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D.I. (Org.) *A Interculturalidade no Ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 313-329.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. 324 p.

YIN, R. K. *Qualitative Research from Start to Finish*. Second Edition. New York: The Guilford Press. 2016. 386 p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAILEY, K. et al. The language learner's autobiography: examining the apprenticeship of observation. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996. p. 11-29.

BIESTA, G; PRIESTLY, M.; ROBINSON, S. The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and teaching*, Londres, vol 21, n 6, jun. 2015. <<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>>. Data de acesso: 29 jul 2017.

GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. Projeto de Pesquisa Científica e Relatórios. In: ____ *O Texto sem Mistério. Leitura e Escrita na Universidade*. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 143-155.

LAKATOS, M.A.; MARCONI, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

MILLER, I. K. de Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. de (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de Clamarmos Inocência: a Formação Reflexiva do Professor Contemporâneo de Línguas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas Novos Olhares – Volume 1*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 49-72.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 2º ed, 1993.

PALMER, D.; MARTÍNEZ, R. A. Teacher Agency in Bilingual Spaces: A Fresh Look at Preparing Teachers to Educate Latina/o Bilingual Children. *Review of Research in Education*, v. 37, p. 269-297, March 2013.

PASSONI, T.; GIMENEZ, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópico* Vol. 14, n. 1, p. 115-126, jan/abr 2016 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2016.141.10

PESSOA, R. R. Formação Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas Novos Olhares – Volume 1*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 31-47.

PORTER, P. A. et al. An Ongoing Dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990. p. 227-240.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. 1a. ed. New York: CUP, 1994.

RIVEROS, A.; NEWTON, P.; BURGESS, D. A Situated Account of Teacher Agency and Learning: Critical Reflections on Professional Learning Communities. *Canadian Journal of Education*, v. 35, nº. 1, p. 202-216, 2012.

SANTOS, L. de F. Formação Docente nas Práticas Pedagógicas do PIBID: a Constituição do Professor como Pesquisador. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Orgs.) *Metodologias em/de Linguística Aplicada para Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 13-31.

TELLES, J. A Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 15-33.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Inicial Semiestruturado

QUESTIONÁRIO INICIAL

Junto com este questionário você está recebendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ler e assinar se estiver de acordo com ele. Somente após isso prossiga para responder as questões aqui contidas. Lembramos que sua participação **não** é obrigatória e que você poderá escolher não responder às questões que causem desconforto e/ou outros sentimentos de inadequação.

As questões estarão dispostas primeiro. Você pode responder no verso desta folha, sinalizando a questão e usar mais folhas se necessário.

Além de responder esse questionário, você também será responsável por escrever diários reflexivos sobre suas aulas e realizar uma entrevista com a pesquisadora ao final do semestre.

O questionário

1. Quanto tempo faz que você estuda inglês?
2. Por que motivo você começou estudar inglês?
3. Se você começou a estudar inglês antes de ingressar na universidade, você acha que isso influenciou você a escolher a habilitação em língua inglesa no curso de Letras?
4. Quando você começou a pensar em ser professora/professor? As pessoas próximas a você te incentivaram a isso?
5. Por que você decidiu (prestar a seleção para) ser professora/professor do Idiomas sem Fronteiras (IsF)?
6. De que maneira você acha que o curso de Letras te preparou para realizar as funções que tem enquanto professora/professor?
7. Você acha que as reuniões com as coordenadoras pedagógicas auxiliam na sua formação como professora/professor?
8. Entre as afirmações abaixo, assinale as que você considera verdadeiras:
 - Acredito que tenho liberdade para escolher como ensinar o conteúdo dentro do IsF;
 - Acredito que as coordenadoras me ouvem quando tenho algum questionamento;
 - Acredito que a experiência prévia aprendendo língua inglesa me faz ensinar melhor (consigo pensar em como facilitar o aprendizado dos meus alunos por já ter passado por isso);

- Acredito que minhas opiniões são respeitadas por todos em meu meio (p. ex. alunos, colegas de curso, coordenadores, etc).

9. Explique o que motivou suas escolhas do item anterior (8).

10. Você se sente ansiosa/julgada/exposta quando outros professores/estagiários (entre outras pessoas) assistem suas aulas?

11. Você acha que é mais fácil “dar aulas” para um público que tenha idade similar a sua? Se não desse aulas do IsF, você acha que trabalharia com outras faixas etárias?

12. Com que frequência você tenta fazer alguma atividade de maneira diferente (p. ex. começar a aula com os alunos resolvendo um exercício em pares ao invés de grupos, explicar um tópico gramatical de uma maneira que nunca fez antes, etc)? Marque a resposta apropriada abaixo e explique porquê.

- Sempre;
- Às vezes;
- Nunca;
- Nunca pensei sobre isso;
- Não me sinto segura para tentar;
- Não tenho tempo para preparar atividades diferentes.

13. De que modo ser professora/professor no IsF influenciará sua formação? Por favor, explique.

14. Você acha que é sua responsabilidade, enquanto professora/professor, agir conscientemente para fazer alterações no seu modo de ensinar?

15. Como você descreveria seu modo de ensinar? Ele é, de alguma forma, influenciado por questões que acontecem fora de sala de aula (p. ex. datas comemorativas, feriados, manifestos, etc)?

16. Você já ouviu falar sobre “profissional reflexivo”? Se sim, explique o que entende por isso.

17. Você já ouviu falar sobre *teacher agency* ou agenciamento?

18. Este é um espaço para você escrever o que quiser e achar que gostaria de dizer que não foi contemplado pelas perguntas. Você também pode deixar ele em branco.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Final

1. Você poderia comentar sobre sua sua experiência com aulas on-line?
2. Comente, por gentileza, sobre as aulas presenciais que você deu nesta última oferta.
3. Você acha que tem mais familiaridade com um tipo de aula (presencial ou on-line)?
4. Ao escrever os diários reflexivos, o que você achava essencial? No começo, foi difícil saber o que escrever? Quais estratégias você usou?
5. Em que momento você escrevia os diários reflexivos? Um após a cada aula? Todos daquela semana? Qual era seu critério?
6. Você acha que os diários reflexivos influenciaram na maneira como você preparava suas aulas ou as desenvolvia?
7. Como os diários reflexivos podem fomentar seu desenvolvimento profissional e pedagógico?
8. O que você entende por "teacher agency"?
9. Quais as contribuições desta pesquisa para sua formação teórica e prática?
10. Você continuará escrevendo diários reflexivos após o término desta pesquisa? Explique.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa OS DIÁRIOS REFLEXIVOS DIALOGADOS COMO MEIO DE *TEACHER AGENCY* PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.
2. Essa pesquisa visa investigar como se dá o processo de desenvolvimento de *teacher agency* de professores de língua estrangeira por meio da análise de diários reflexivos e dialogados escritos por eles, além de identificar, por meio dos diários reflexivos, quais são as concepções dos professores acerca do conceito de *teacher agency* e do “profissional reflexivo”.
 - a. Você foi selecionado por ser professor de língua inglesa, atuando em projetos de ensino de inglês na sua universidade e sua participação não é obrigatória.
 - b. O objetivo deste estudo é investigar como se dá o processo de desenvolvimento de *teacher agency* de professores de língua estrangeira por meio da análise de diários reflexivos e dialogados escritos por eles, além de identificar, por meio dos diários reflexivos, quais são as concepções dos professores de língua estrangeira acerca do conceito de *teacher agency* e do “profissional reflexivo”.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em ter suas aulas observadas pela pesquisadora, responder um questionário inicial semiestruturado, redigir, a cada aula, diários reflexivos e participar de uma entrevista individual final, gravada em áudio, em que os dados dos diários produzidos por você serão dialogados.
3. Você poderá sentir-se desconfortável, exposto ou envergonhado ao responder o questionário inicial, produzir os diários reflexivos e ter a entrevista final gravada em áudio. Para que esses riscos sejam minimizados, a pesquisadora pode encerrar a sessão de gravação da entrevista, a qualquer momento a seu pedido e você pode não responder a pergunta (do questionário ou da entrevista), caso se sinta desconfortável. Além disso, a pesquisadora estará em contato constante com você e o auxiliará em quaisquer problemas.
 - a. Em qualquer momento, antes e durante a realização desta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora deste estudo, pelo celular ou e-mail disponibilizados ao final deste documento, para o esclarecimento de dúvidas e questões com relação aos procedimentos de pesquisa adotados.
 - b. Por meio dos diários reflexivos, você terá voz ativa na pesquisa, podendo explicitar seus anseios, desconfortos e dúvidas, que serão lidos com atenção e dialogados ao final da pesquisa. Reforçamos que a qualquer momento você pode entrar em contato com a pesquisadora deste estudo para que esclarecimentos sejam prestados (veja abaixo).
4. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos, desde que comprovadamente decorrentes da pesquisa.
5. Você poderá contatar a pesquisadora sempre que necessário antes, durante e após o encerramento da pesquisa. A pesquisadora compromete-se em discutir os resultados da pesquisa com todos os participantes após o encerramento da mesma.
6. Esta pesquisa será executada pela pesquisadora principal, que assina este documento e se compromete a cumprir o estabelecido nele.
7. Você pode qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
8. Seus dados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal deste estudo:
 - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Serão usados códigos/nomes fictícios de forma a não expor sua identidade.
9. Sua participação nesta pesquisa não incorrerá em despesas. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação que não estava prevista no planejamento da pesquisa, ela

será ressarcida pela pesquisadora principal mediante a apresentação de comprovante de gastos.

10. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ana Helena Dotti Campanatti¹

UNESP – FCL - Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 | CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Celular:
(19) 99843-8916 | anacampanatti@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ / _____ / _____

Assinatura do participante da pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

ANEXOS

ANEXO A – Qualidades de Professores Agentes (SCHON, 2018, p. 9-11)

TEACHER AGENTIC QUALITIES/BELIEFS that underpin agency

The following are (just a few) examples of agentic qualities/beliefs, articulated by the teachers:

A belief that all children can succeed:

- 'I realised that success looks different for everyone'
- 'I was actually expecting co-operation and appealing to his logical side'
- 'I encouraged (other) teachers and children to separate the behaviour from the child'
- 'We got him involved in extra curricula activities such as choir, band and miniball.....to help him find a passion with something'
- 'I care about the student as a whole person'
- 'I believe that you have to look for the strengths in individuals'

Optimism:

- 'Be optimistic that tomorrow will be better'
- 'If there are behavioural challenges, then these get dealt with, then move on'
- 'I believe that you have to be able to leave things at school and realise you have done the best you can do in a situation'
- 'I believe every day starts afresh'
- 'I have a strong belief that each block is a new block'

Self-awareness and insight:

- 'I believe that my behaviour has an impact on the behaviour of others.'
- 'Keeping myself calm is important.'
- 'I am friendly, approachable, calm and open.'
- 'I also model being a flawed human being and don't hide my mistakes.'
- 'At first I tiptoed around behaviour – that was because I was scared of the response. I needed to get over that. That was about me!'
- 'I know that spectrum behaviour is not bad parenting.'
- 'I know when to ask for help.'
- 'Admitting that we don't have all of the answers.'

Openness to new ideas:

- 'You need to adapt for each child, which often involves a lot of new learning.'
- 'I found tools and strategies to make learning tasks more successful and therefore reduce overload.'
- 'I learnt about the condition he had and I learnt how to reduce the anxiety.'
- 'I was easily able to get new strategies from other teachers when I was stuck or when I felt I was going around in a circle..'
- '(At first, I was) not allowing enough quiet cool down time – I needed to learn when to follow up with The Talk about behaviour, consequences etc.'

An ability to forge and maintain positive relationships:

'Having the positive relationships allows you to have a shared understanding of goals.'

'I believe it is important to celebrate and share success, no matter how big or small that success is.'

'Finding out about their interests – removing pressures and barriers'

'I liked him and he could tell.'

'I can work as part of a team, which in this case included family.'

'I am a good listener – to the child, parents, management, support agencies.'

'I believe in having high expectations, making connections, working in partnership with whanau.'

'I took time in the mornings to engage with him to ensure he felt heard.'

'Listened to all his jokes, stories or anything he wanted to tell me.'

An ability to identify what's important then critically shape responses to problematic situations:

'I believe you have to look underneath the patterns of behaviour to the why.'

'Reading him and adjusting expectations meant we kept away from conflict.'

'Not at first, but after a while, I didn't tiptoe around behaviour, but set clear boundaries, despite a significant chance this would result in a blow up.'

'Everything did involve a little bit of trial and error.'

'Never backing him into a corner or creating a scenario where he had to comply or lose face.'

'(Due to our efforts) he made drastic progress in ability to work independently, stay on task, and understanding of what was happening, which led to him making progress in his learning.'

Pragmatism

'Explaining the 'why' behind testing and how it would benefit him.'

'Thinking on your feet and being spontaneous was the key.'

'I addressed sensory needs with a variety of tools.'

'I am flexible and could cope when I needed to adapt quickly'

'It was a bit of a dance – I would adjust my expectations and he would not directly say no to me – that way we kept the relationship strong.'

'In the first week I realised that my strategies were too broad so I had to break down the strategies more.'

'Showed an interest in his interests (and let him be the teacher for me on these topics) and tried to tie this into his learning where possible.'

ANEXO C – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (COE; em inglês)

PROFICIENT USER	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
INDEPENDENT USER	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
BASIC USER	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

ANEXO D – Edital do Curso de CLIL para Docentes (parcial)



PROGRAMA LÍNGUA INGLESA NA UNESP

EDITAL 08/2018 – UNESP – PROPG – ALEX /SANTANDER

Programa *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*
UNESP/University of Queensland.

A Reitoria da UNESP reconhece a importância do oferecimento de disciplinas de pós-graduação que sejam ministradas em língua inglesa. Esta ação favorece a internacionalização da universidade ao atrair alunos estrangeiros e incentivar o desenvolvimento da proficiência dos alunos brasileiros. Por este motivo, o Programa de Língua Inglesa da UNESP, fruto do Convênio UNESP/SANTANDER, contando com o apoio da PROPG e ALEX, convida os docentes dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* a participarem do curso CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), a ser ministrado na Unesp por um professor da Universidade de Queensland, Austrália. A abordagem CLIL é utilizada em universidades no mundo todo e tem ênfase no ensino de conteúdo e língua, simultaneamente, por meio de estratégias dinâmicas de ensino e aprendizagem, conforme apresentado no vídeo e página da *University of Queensland: CLIL-HEd*.

OBJETIVO: Fortalecer o processo de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação da UNESP por meio de oferta de disciplinas em Língua Inglesa a alunos estrangeiros e brasileiros.

ESTRATÉGIA: Oferecer o Programa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) a docentes de todas as áreas do conhecimento interessados em ministrar disciplinas em Língua Inglesa junto aos seus Programas de Pós-Graduação, com vistas ao incremento do intercâmbio científico e futuros projetos em parceria com universidades no exterior.

BENEFÍCIOS: Participação em curso de CLIL com especialista da *University of Queensland*, Austrália, que ministrará o curso aos docentes selecionados em quatro unidades da UNESP. Aos dois docentes com o melhor desempenho no curso serão oferecidas duas vagas em módulo complementar na *University of Queensland*.

VAGAS: 72 vagas (18 por turma), com carga horária de 40 horas por turma.

LOCAIS E DATAS: O curso será oferecido em quatro versões idênticas nos Campus da Unesp em Presidente Prudente (04 a 08/02/2019), Botucatu (11 a 15/02/2019), Araraquara (18 a 22/02/2018) e São José do Rio Preto (25/02 a 01/03/2019).



FONTE DE FINANCIAMENTO: O curso será financiado pelo Convênio UNESP/Santander. As despesas com deslocamentos e diárias dos docentes deverão ser pagas pelas Unidades ou pelos Programas de Pós-Graduação de origem.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS PROPOSTAS: Serão elegíveis os Programas que demonstrarem iniciativas de internacionalização nos últimos três anos, seja por meio de convênios, projetos em parceria, docentes com Pós-Doutorado no exterior, com alunos que usufruíram de bolsas PDSE/CAPES ou BEPE/FAPESP ou programas semelhantes, com experiências de internacionalização em casa ou de mobilidade física ou virtual.

O Programa de Pós-Graduação deverá comprometer-se a oferecer as disciplinas em Língua Inglesa a serem ministradas pelos docentes que participarão do curso e a incluí-las na sua estrutura Curricular com créditos equivalentes aos das disciplinas oferecidas pelo Programa.

SOLICITAÇÃO: O Coordenador deverá preencher formulário de solicitação online no site da PROPG e apresentar a justificativa para a participação de seus docentes no CUL, considerando os "critérios de seleção" acima especificados.

Documentos a serem apresentados para a inscrição:

Docente:

- Curriculum Lattes e apresentação de cadastro atualizado no ORCID (<https://repositorio.unesp.br/autores/orcid>).
- Comprovante de nível de proficiência em língua inglesa de B2 a C2 (preferencialmente TOEFL, Cambridge, Aptis ou Prova de Nivelamento do *My English Online*. Outros certificados serão avaliados pelos docentes do Programa de Língua Inglesa da UNESP). Docentes que não disponham desses certificados poderão participar após realizarem uma entrevista em inglês online a ser requisitada por meio de um documento escrito e submetido em substituição ao certificado no momento da inscrição.

Coordenador:

- Justificativa do Coordenador, incluindo as disciplinas em língua inglesa já oferecidas, se houver, e aquelas a serem oferecidas pelo PPG, fruto do subsídio desse curso, bem como a relação entre o oferecimento dessas disciplinas e o Planejamento Estratégico do Programa (máximo 3 páginas).

SELEÇÃO

Enquadramento:

- Apresentação de documentação completa;
- Ausência de débitos com a PROPG, no momento da solicitação.

Classificação:

- Serão selecionadas as propostas que evidenciarem um maior aproveitamento da capacitação oferecida pelo curso para as ações de internacionalização do PPG, em consonância com o Plano Estratégico do PPG. Será também considerado o nível de proficiência em língua inglesa do candidato.

ANEXO E – Edital do Curso de Escrita Acadêmica (íntegra)



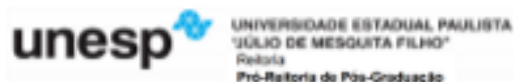
PROGRAMA LÍNGUA INGLESA NA UNESP

EDITAL PROPG 04/2019 – CONVÊNIO UNESP/SANTANDER

Curso de escrita acadêmica em língua inglesa para alunos de programas de pós-graduação Stricto Sensu da UNESP.

A Reitoria da UNESP reconhece que a publicação de artigos científicos em língua inglesa é essencial para a divulgação das pesquisas realizadas na universidade. Com o intuito de apoiar a publicação de artigos em revistas de impacto internacional, o Programa de Língua Inglesa da UNESP, fruto do Convênio UNESP/SANTANDER, contando com o apoio da PROPG, convida os Coordenadores dos programas de pós-graduação Stricto Sensu a selecionarem um aluno de cada programa para participar do Curso de Escrita Acadêmica em Língua Inglesa, a ser ministrado por especialista da área.

- 1- **OBJETIVO:** aumentar o número de artigos científicos em língua inglesa publicados em revistas de alta qualidade em todas as áreas.
- 2- **ESTRATÉGIA:** oferecer um curso online de escrita acadêmica em língua inglesa, com carga-horária de 18 horas, que apresentará estratégias de escrita de artigos para todas as áreas. Para participar, o aluno deverá ter um artigo em língua inglesa de sua autoria ou co-autoria já rascunhado. Durante as aulas, o aluno deverá estar conectado à internet, ter um fone de ouvido e microfone para participar dos encontros por videoconferência que serão acessados por um link a ser enviado pela professora.
- 3- **BENEFÍCIOS:** obter um artigo científico em língua inglesa por programa a ser submetido em revista de impacto ou Qualis A e B na CAPES. Cinco meses de acompanhamento on-line por tutores.
- 4- **VAGAS:** 95 vagas para aula inaugural, 30 vagas para o curso durante cinco dias no período da manhã.
- 5- **FONTE DE FINANCIAMENTO:** Convênio UNESP/Santander.
- 6- **SOLICITAÇÃO:** A solicitação deverá ser feita pelo coordenador, que precisará ter o ORCID cadastrado e atualizado (<https://repositorio.UNESP.br/autores/orcid>). Para solicitar, o coordenador deverá preencher o formulário de solicitação *on line*, contido na página da PROPG, adicionando as informações solicitadas e anexar os seguintes documentos:
 - (i) histórico escolar do aluno;
 - (ii) curriculum lattes do aluno;
 - (iii) comprovante de nível de proficiência em língua inglesa de B2 a C2 (preferencialmente TOEFL, Cambridge, Aptis ou Prova de Nivelamento do *My English Online*. Outros certificados serão avaliados pelos docentes do Programa de Língua Inglesa da UNESP).



7- SELEÇÃO

7.1- Enquadramento:

- Apresentação de documentação completa;
- Ausência de débitos com a PROPG, no momento da solicitação.

7.2- Classificação:

- Serão selecionados os alunos com maior proficiência em língua inglesa;
- Critério de desempate: médias no histórico escolar e maior número de disciplinas cursadas.

8-CALENDÁRIO

O presente Edital observará o seguinte calendário:

ATIVIDADE	DATA
Lançamento do Edital	28/03/2019
Habilitação do sistema online para inscrições	02/04/2019
Encerramento das inscrições	21/04/2019
Divulgação do resultado	25/04/2019
Realização do Curso	2, 6, 7, 8 e 9/05/2019, no período da tarde.

9-DISPOSIÇÕES FINAIS

- Não serão analisadas propostas incompletas, submetidas fora do prazo ou de PPGs em débito com a PROPG;
- Os casos omissos serão resolvidos pelo Programa de Língua Inglesa da UNESP e pela PROPG.

ANEXO F – Edital de Seleção dos Bolsistas IsF (íntegra)



EDITAL N^o 01, DE 05 DE SETEMBRO DE 2017

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA PROFESSOR BOLSISTA DO NÚCLEO DE LÍNGUAS (NUCLI-ISF) DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF)

A Coordenadora Geral do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Professora Paula Tavares Pinto, no uso de suas atribuições legais, torna público o cronograma e demais procedimentos relativos ao Processo Seletivo Simplificado visando à contratação de Professores de língua inglesa para atuar no Núcleo de Línguas do Programa IsF (Nucli-IsF) da UNESP.

1. DAS INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O PROCESSO SELETIVO

1.1. O Processo Seletivo Simplificado, regulado pelo presente Edital, é subordinado ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016, com a finalidade de propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das instituições de ensino superior (IES), de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país.

1.1.1. Dentre as ações do Programa IsF está a oferta de cursos presenciais de idiomas a alunos com perfil para participar do processo de internacionalização do ensino superior nas IES credenciadas para atuarem como Nucli-IsF, visando prepará-los para os exames de proficiência exigidos pelas universidades estrangeiras e para a experiência sócio-linguística-cultural no processo de internacionalização.

1.2. A remuneração do candidato selecionado neste Processo Seletivo Simplificado será proveniente da (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por intermédio de uma bolsa mensal) com valor equivalente ao da bolsa de Mestrado, com duração de 12 (doze) meses e possibilidade de renovação por mais 12 (doze) meses (no caso de bolsas CAPES) e de R\$ 1.500,00 no caso de bolsa institucional.

1.3. Serão oferecidas 06 vagas através do presente Edital, que serão distribuídas em 02 (duas) vagas para o campus de Assis, 02 (duas) vagas para o campus de Araraquara e 02 (duas) vagas para o campus de São José do Rio Preto.

1.4. O prazo de validade deste Processo Seletivo Simplificado é de um ano, contado a



partir da publicação do resultado final no endereço eletrônico da instituição na Internet, podendo, a critério da UNESP, ser prorrogado por igual período.

2. DAS INSCRIÇÕES

2.1. As inscrições serão realizadas de 11 a 13 de setembro de 2017, observado o horário oficial de Brasília. As inscrições serão realizadas exclusivamente na Coordenação do NuLi-IsF da UNESP nos campi de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto nos endereços e horários abaixo (atenção aos diferentes horários de atendimento em cada campus):

NuLi-IsF em Assis - de segunda a quarta das 09h às 11h e das 14h às 16h, localizado junto à Seção Técnica Acadêmica. A/C Eduardo Gomes de Almeida. Endereço: Av. Dom Antonio, 2100, Bairro: Parque Universitário, 19806-900 - Assis, SP. Telefone: (18) 3302-5872.

NuLi-IsF em Araraquara - de segunda a quarta das 14:30h às 17:00h, localizado junto ao Escritório de Relações Internacionais (ERI). A/C Maria Victoria Pereira. Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km 1 Bairro: Machados, CEP: 14800-901 - Araraquara, SP. Telefone: (16)3334-6425.

NuLi-IsF em São José do Rio Preto - de segunda a quarta das 14h às 16h, no Departamento de Letras Modernas (DLM). Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. 15054-000 - São José do Rio Preto, SP. Telefone: ((17)3221-2280.

2.2. Serão aceitas inscrições efetuadas pessoalmente pelo candidato ou por procurador.

2.2.1. Na inscrição por procuração, o procurador do candidato deverá entregar, no ato da inscrição, além dos documentos exigidos no item 2.3 deste Edital, cópia autenticada de seu documento de identidade civil e procuração pública ou particular com poderes especiais, sob pena de indeferimento da inscrição.

2.3. No ato da inscrição o candidato deve apresentar, pessoalmente ou por meio de procurador legalmente habilitado, os seguintes documentos:



2.3.1. Ficha de inscrição, disponível no site do NuCLi da UNESP <http://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/>

2.3.2. Matrícula ativa em curso de licenciatura em Letras com habilitação em inglês ou inglês-português, juntamente com histórico escolar de disciplinas cursadas, ou diploma de licenciatura em língua inglesa.

2.3.2.1. Caso o diploma do curso de licenciatura ainda não tenha sido expedido, serão aceitos certificados de conclusão de curso.

2.3.3. Cópia de documento oficial de identidade com foto, acompanhada do original.

2.3.4. Curriculum vitae, preferencialmente da Plataforma Lattes, acompanhado de documentação comprobatória dos títulos acadêmicos e da experiência profissional.

2.3.5. Comprovante válido de proficiência em língua inglesa, em nível C1 ou alto nível B2. Exames aceitos: IELTS, CAE, CPE, FCE, TOEFL, TOEIC. Caso o candidato tenha outro exame de proficiência que não esses listados neste edital, serão examinados pela banca de seleção.

2.3.5.1. Candidatos que comprovarem alto nível B2, poderão solicitar, na ficha de inscrição, a participação na aplicação do TOEFL que será realizada na instituição, conforme explicita este edital.

2.3.5.2. Candidatos com alto nível B2 deverão se comprometer a apresentar nível de proficiência C1 no prazo de um ano após o início das atividades no NuCLi-ISF.

3. DO PERFIL DO CANDIDATO

3.1. Estão aptos a concorrer no presente processo seletivo, por prioridade, nesta ordem:

3.1.1. Alunos da instituição matriculados nos cursos de Licenciatura em Letras - inglês .

3.1.2. Alunos de outras instituições matriculados nos cursos de Licenciatura em Letras - inglês que possam atuar presencialmente nas atividades semanais do NuCLi.

3.1.3. Alunos da instituição matriculados em Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguística ou Linguística Aplicada, desde que apresentem graduação em Letras Inglês.

3.1.4. Alunos de outras instituições matriculados em Programa de Pós-Graduação e



Pós-Graduação em Letras, Linguística ou Linguística Aplicada, desde que apresentem graduação em Letras Inglês.

3.1.5. Profissionais licenciados em Letras-Inglês.

3.1.8. Quando não houver candidatos com os perfis indicados, poderão ser aceitos docentes ou servidores, desde que atendam à especificação de formação, em período emergencial de, no máximo, dois meses, desde que aprovados pelo Núcleo Gestor do Programa IsF, sem recebimento de bolsa CAPES.

4. DO PROCESSO SELETIVO E DA BANCA EXAMINADORA

4.1. O Processo Seletivo Simplificado será desenvolvido em três etapas: 1. análise documental, de caráter eliminatório; 2. realização do TOEFL para os candidatos que não possuem proficiência C1 comprovada; 3. avaliação didática, de caráter eliminatório.

4.2. A avaliação didática consistirá da apresentação oral de um plano de aula, em língua inglesa, a partir de temas relacionados com a proposta de cursos da instituição para o Programa IsF, que serão sorteados 24 horas antes da apresentação.

4.3. O sorteio dos temas será feito no dia e local determinado em cada unidade, a ser divulgado na página do Idiomas sem Fronteiras <http://www.ibilce.unesp.br/#1/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/>. As provas didáticas serão realizadas a partir de 24 (vinte e quatro) horas após a realização do sorteio.

4.4. A prova didática consistirá de uma micro aula, em língua inglesa, com duração de 20 (vinte) minutos.

4.5. A ordem de chamada para a realização das provas didáticas obedecerá a mesma da inscrição do candidato.

4.6. Ao início de sua prova didática, o candidato deverá entregar cópia do plano de aula a cada membro da Comissão Examinadora.

4.7. É vedada a assistência à prova didática pelos demais candidatos.

4.8. Cada examinador julgará independentemente a prova didática, dando suas notas individualmente, expressas em números inteiros que obedecerão a uma gradação de 0

(zero) a 100 (cem).

4.9. A nota de cada candidato será calculada pela média aritmética das notas atribuídas pelos examinadores, estatisticamente arredondadas com uma casa decimal.

4.10. O candidato que tenha cumprido todas as exigências deste Edital e cuja média aritmética da Prova Didática seja igual ou superior a 70,0 (setenta), será considerado aprovado.

4.11. A Comissão Examinadora será constituída de, no mínimo, dois professores, preferencialmente de inglês, pertencentes ao Departamento de Letras da instituição, quando houver.

4.12. Se na instituição não houver um Departamento de Letras ou profissionais habilitados no ensino de língua inglesa, poderão participar da Comissão Examinadora:

4.12.1. O(A) Coordenador(a) do Programa IsF na instituição, como presidente da Comissão;

4.12.2. O(A) Representante de Relações Internacionais (RI) da instituição;

4.12.3. O(A) Coordenador(a) IsF de outra IES, podendo fazê-lo por participação a distância, desde que síncrona. Caso não seja possível a participação a distância ou presencial, será permitida a participação de docente da instituição que trabalhe com formação de professores (Licenciatura) e que tenha domínio da língua inglesa.

4.12.4. Docente formado em licenciatura em língua inglesa que esteja atuando na área.

5. DOS REQUISITOS MÍNIMOS PARA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA IsF

5.1. O candidato selecionado deverá atender aos seguintes requisitos mínimos:

5.1.1. Possuir certificado internacional de proficiência de língua inglesa válido que indique níveis correspondentes a C1 ou C2 do Quadro Comum de Referência Europeu (QECR).

5.1.2. No caso do número de candidatos aprovados que atendam ao item 5.1.1 ser inferior ao de vagas disponibilizadas no presente Edital, poderão participar do Programa IsF candidatos que apresentem nível B2, desde que, em um prazo de seis meses, apresentem pontuação superior à inicial e, ao final de um ano, nível C1. Esses



professores somente poderão ministrar cursos em níveis de proficiência inferiores a B2.

5.1.3. Caso o escore obtido nessa aplicação seja inferior a C1, os mesmos poderão ser descredenciados do Programa IsF, caso o resultado obtido não seja aceito pelo Núcleo Gestor do Programa.

5.1.4. Ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais, com flexibilidade de horários.

5.1.5. Ter familiaridade com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) disponíveis no Programa IsF.

5.1.6. Não receber nenhuma bolsa governamental/institucional sob nenhuma condição, com exceção do tutor UAB, conforme Portaria conjunta CAPES/CNPq nº 01, de 12 de dezembro de 2007.

6. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR BOLSISTA

6.1. São atribuições do professor bolsista:

6.1.1. Acompanhar a participação e a evolução de alunos em cursos *on-line* ofertados pelo Programa IsF no idioma específico de sua candidatura.

6.1.2. Conhecer o material didático que compõe a base do curso *on-line* e desenvolver materiais didáticos ou atividades complementares de ensino de língua inglesa nas modalidades presencial e a distância, sob a forma de tutoria ou *coaching*.

6.1.3. Ministrar cursos presenciais no idioma específico e preparatórios para exames de proficiências desse idioma a alunos elegíveis a programas de mobilidade estudantil que visem à internacionalização.

6.1.4. Orientar alunos regularmente inscritos nos cursos *on-line* e presenciais ofertados pelo NuLi-IsF, visando sua aprovação em exames de proficiência linguística.

6.1.5. Participar de formação pedagógico-administrativa de planejamento e de estudos, com carga horária de 4 (quatro) horas semanais, visando a preparação para a residência docente. A formação pedagógico-administrativa será agendada pelo coordenador do NuLi-IsF ou pelo Núcleo Gestor do Programa IsF.

6.1.6. Responder pela regência de 3 (três) turmas de 4 (quatro) horas semanais como Residência Docente, cada uma com o mínimo de 15 (quinze) e máximo de 25 (vinte e



cinco) alunos regulamente inscritos e participantes, no total mínimo de 45 (quarenta e cinco) alunos e máximo de 75 (setenta e cinco) alunos, quando da abertura da turma.

6.1.6.1. Em não havendo o fechamento das 3 (três) turmas, responder pela regência de oficinas, palestras, tutoria ou atendimento especializado com a mesma carga horária das turmas não abertas, completando, assim, as 12 (doze) horas semanais.

6.1.7. Responder pela tutoria (presencial e/ou a distância) de 3 (três) horas semanais para orientação das dúvidas de alunos em relação à língua inglesa.

6.1.8. Credenciar-se como aplicador de testes específicos do Programa IsF junto às agências certificadoras e participar de sessões de aplicação dos testes, sempre que necessário, a partir de realinhamentos internos de sua carga horária.

6.1.9. Incluir as informações sobre os alunos (faltas, notas, etc.) no Sistema de Gestão IsF, via Diário de Classe. É mandatório que o professor atualize o Sistema e preste contas de suas atividades nele ou em registro a ser determinado pela Coordenação IsF, quando o Sistema não estiver em funcionamento.

6.1.10. Zelar pela integridade do uso dos *logins*/senhas atribuídos e se responsabilizar por eles e por quaisquer mensagens e acessos que sejam realizados.

6.1.11. Participar ativa e efetivamente do planejamento e da execução das atividades de divulgação relacionadas às atribuições do NuLi-IsF.

6.1.12. Auxiliar a Coordenação IsF no remanejamento dos alunos de suas turmas para garantia de suas atividades pedagógicas previstas no Programa IsF.

6.1.13. Preencher o relatório mensal, conforme modelo e prazos definidos pelo Núcleo Gestor do Programa IsF, como requisito para o recebimento de cada parcela da bolsa.

6.1.14. Garantir que sua carga de dedicação ao Programa IsF seja feita ao longo dos 12 (doze) meses do ano, e que qualquer ausência neste período deverá ser programada e as horas repostas, sem que haja prejuízo para as ofertas do Programa na IES.

6.2. As atribuições do professor bolsista estão em conformidade com o Termo de Compromisso, que deverá ser assinado para que o candidato possa assumir suas funções no Programa IsF, se selecionado.

6.3. O não cumprimento das atribuições relacionadas no subitem 6.1 poderá ocasionar



atraso ou cancelamento do pagamento da bolsa.

7. DA APLICAÇÃO DO TESTE DE PROFICIÊNCIA

7.1. Os candidatos que não possuem comprovante de proficiência poderão realizar o teste de nivelamento ou proficiência indicado pelo Programa IsF na instituição em que realizarem sua inscrição para o Processo Seletivo Simplificado. Para tanto, deverão solicitar sua participação na aplicação a ser agendada pela instituição ao preencherem a ficha de inscrição para o processo seletivo. Só terão direito de realizar a prova de Toefl os candidatos pré-selecionados durante a primeira fase (análise da documentação).

7.2. O teste será agendado para o dia o dia 15 de setembro, em horários e locais a serem disponibilizados no site do Idiomas sem Fronteiras: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/>. Para poder realizar o teste, o candidato deverá observar as seguintes determinações:

- a) Comparecer com uma hora de antecedência para preenchimento da ficha de inscrição para instituições de nível superior e para outras organizações;
- b) Apresentar documento oficial com foto (RG ou passaporte);
- c) Manter celular e quaisquer aparelhos sonoros desligados durante o teste;
- d) Manter todos os pertences no local indicado pelo aplicador;
- e) Deixar sobre a carteira dois lápis 2B, uma borracha e documento com foto, sendo expressamente proibido o uso de caneta no teste (gabarito ou qualquer outra ficha);
- f) Devolver ao aplicador, ao final do teste, o *Test Book*, *Answer Sheet* ou qualquer outro material utilizado; e
- g) Seguir as instruções do aplicador.

7.3. Nenhum candidato poderá sair da sala sem o acompanhamento de um fiscal durante o teste.

8. DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E RECURSOS

8.1. O resultado da prova didática será divulgado no dia vinte e dois de setembro de 2017 no site da Coordenação do NuLi-IsF e na Assessoria Internacional da UNESP - Arex.

8.2. Os recursos de impugnação dos resultados deverão ser apresentados até o dia vinte e cinco de setembro de 2017, no local de inscrição de cada unidade onde foi



realizada a seleção, no período das 14h00 às 16h00.

8.3. O resultado final do Processo Seletivo Simplificado será divulgado na Coordenação do NuLi-IsF e na Assessoria Internacional da UNESP no dia vinte e sete de setembro de 2017.

9. DISPOSIÇÕES FINAIS

9.1. Este Edital foi redigido em conformidade com as disposições previstas no Edital nº 30/2016 da SESu/MEC e no Edital nº 29/2017 de Chamada Pública para credenciamento de universidades federais para atuarem como NuLi-IsF no âmbito do Programa IsF.

9.2. O candidato, ao efetuar sua inscrição, manifesta ciência e concordância com todos os termos do presente Edital, sendo de sua única e inteira responsabilidade a observância e cumprimento das regras estabelecidas.

9.3. O presente Processo Seletivo Simplificado terá validade de 1 (um) ano, podendo ser prorrogado por igual período, a critério da IES.

9.4. Os casos omissos serão resolvidos, em primeira instância, pela Coordenação do Programa IsF da instituição e, em segunda instância, pelo Núcleo Gestor do Programa IsF.

9.5. Este Edital entra em vigor na data de sua publicação.

Paula Tavares Pinto
Coordenadora Geral do IsF
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP

Anexo G - Exemplo de Ementa IsF (parcial)



Programa Idiomas sem Fronteiras

Catálogo de Cursos

<i>Idioma:</i> Inglês	
<i>Curso:</i> Atendimento telefônico	
<i>Categoria:</i> 3. Internacionalização	<i>Referência:</i> 049
<i>Ementa:</i> Estudo das características do gênero conversa telefônica. Identificação dos movimentos discursivos do gênero. Estudo dos elementos léxico-sistêmicos da linguagem oral comum em conversas telefônicas. Exploração de temas recorrentes em interações telefônicas no contexto acadêmico e institucional.	
<i>Objetivos:</i> Ao final deste curso o aluno estará apto a: 1) reconhecer as características discursiva do gênero conversa telefônica; 2) identificar as características léxico-sistêmicas do gênero; 3) demonstrar conhecimento acerca de tópicos relevantes para interações telefônicas nos contextos acadêmico e institucional.	
<i>Carga-horária:</i> 32 horas	<i>Nível QCE:</i> A2

<i>Justificativa</i>
Necessidade de desenvolver proficiência linguística em Inglês com vistas a capacitar a comunidade universitária à interação oral e escrita com seus pares de universidades estrangeiras, promovendo, assim, a internacionalização da universidade brasileira. Busca-se, em particular, ampliar a participação e a mobilidade internacional do corpo discente e de servidores (docentes e técnicos) das instituições de educação superior brasileiras para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. Com igual relevância, objetiva-se, ainda, capacitar esse mesmo público para receber seus pares em universidades brasileiras. Assim, existe a demanda de conhecimento cultural que norteie essas interações, além de reflexão crítica acerca de possíveis dificuldades a serem encontradas em relação às peculiaridades linguísticas e culturais do país em questão. Dessa forma, busca-se ampliar a participação e a mobilidade internacional das IES brasileiras.

<i>Conteúdo Programático</i>
Aspectos Funcionais: Identificação de informações básicas sobre funcionamento de empresas, órgãos e instituições. Demanda e oferta de informações. Demanda e oferta de direções. Expressão de permissões e/ou proibições. Solicitação de esclarecimento de palavras ou expressões desconhecidas.
Aspectos Linguísticos: Vocabulário prototípico do gênero conversa telefônica. Expressões como "can you repeat please", "could you say that slower" etc. Estruturas linguísticas de pergunta e resposta (<i>Wh-questions</i> e <i>Yes/No questions</i>). Tempos verbais e verbos modais. Preposições de lugar e movimento.
Aspectos Interculturais: Mecanismos de troca de turnos em diferentes culturas. Entonação ao telefone em diferentes culturas.

<i>Metodologia</i>
Aulas expositivas e dialogadas, com atividades guiadas e livres, realizadas em pares ou pequenos grupos, debates, apresentações individuais e em grupo. Interação prezando pelo trabalho comunicativo e uso contextualizado da linguagem, respeitando as necessidades dos alunos e o contexto de preparação para mobilidade acadêmica. Maximização de oportunidades de exposição do aluno à língua, permitindo que ele a manipule em situações reais de engajamento linguístico. Uso de aulas no laboratório e sala multimídia com recursos tecnológicos e dispositivos móveis para acesso a vídeos

ANEXO H - Exemplo de Diário Reflexivo de Alessa

Aula 2

21/08

Todos os 4 alunos compareceram na primeira aula. Iniciei a aula cumprimentando-os e contando um pouco sobre mim. No lado da extrema direita da lousa estava escrito, em lista, o cronograma da aula: nos conhecendo, trabalho dos sonhos, teste de personalidade, teste de valores de trabalho e gravação. Em seguida, em duplas pedi que falassem um pouco de si, nome, idade, curso, de onde vieram e por qual motivo gostariam de assistir aulas de produção oral – entrevistas. Eles conversaram por 5 minutos aproximadamente e então pedi que falassem o que o colega disse para a sala.

Após essa introdução falei sobre entrevistas, que são parte importantíssima no processo de seleção para um emprego, por exemplo, e perguntei “Qual seu trabalho dos sonhos?”. Deixei pensarem por um momento e os instruí a conversar em duplas sobre esse trabalho com o qual sonham. Depois de alguns poucos minutos pedi que contassem para a sala. Alguns sabiam exatamente onde e o que gostariam de fazer, enquanto outros tinham somente ideias mais abstratas como: desejo ter um trabalho flexível, etc. A partir disso disse que pensar no trabalho dos sonhos era uma das tarefas deles para nossas aulas, pois iríamos praticar perguntas e respostas e ter um emprego em mente definido ajuda a tornar a situação mais real. Aproveitei e disse que o objetivo do curso era com que praticassem a situação de entrevista, para assim estarem preparados para eventuais entrevistas futuras.

Em seguida levantei uma outra pergunta: qual é a parte mais importante de uma entrevista? Houve um silêncio como resposta então respondi que era eles mesmos, afinal uma entrevista nada mais é para o entrevistador te conhecer melhor. Para isso então, disse a eles que a primeira coisa que iríamos fazer é nos conhecer, autoconhecimento, e portanto que realizaríamos o teste de personalidade online em www.16personalities.com. Os alunos demoraram entre 15 e 20 minutos para terminar o teste e ter seu resultado e, assim que terminavam, escrevia na lousa as personalidades.

Pedi então que completassem a coluna PERSONALITY e VALUES AND WORK VALUES no handout que entreguei. Pedi que olhassem e lessem os tópicos: introdução, qualidades e defeitos, carreira e hábitos do ambiente de trabalho, e, de acordo com o que fazia sentido para eles, colocar nas colunas, separando em qualidades e defeitos, valores pessoais e de trabalho. Como eles foram terminando em tempos diferentes, fui dando as direções um a um. Alguns alunos tiveram maior dificuldade em entender o que foi pedido, mas expliquei novamente e dei exemplo e todos completaram a tarefa sem problemas.

Após completarem a tarefa pedi que destacassem três características de qualidade e de defeito e em seguida pedi que, se não se importassem, que compartilhassem uma característica de cada. Todos disseram sem problemas, então perguntei se eles conseguiam pensar num exemplo para a característica positiva que compartilharam. Deixei pensarem por alguns instantes e dei um exemplo. Disse para imaginarem uma situação hipotética em que um entrevistador me pergunta uma qualidade e que eu

responderia, por exemplo, “organizada”, pois no último semestre da faculdade tinha que entregar três trabalhos numa semana, mas os realizei sem problemas, pois criei uma lista de afazerem em que os urgentes e importantes eram feitos primeiro e os importantes e não urgentes eram feitos depois. Pedi então que em pares perguntassem e respondessem à pergunta: me conte uma qualidade sua.

Depois da prática eu disse que essa pergunta é muito comum em entrevistas e é sempre muito importante dar um exemplo dizendo ‘for example’, ‘for instance’, entre outras expressões. Além disso, disse que, quando nos perguntam sobre um defeito, é importante dizer o que fazemos para lidar com esse defeito. Da mesma forma como na qualidade, dei um exemplo.

Chegando ao final da aula, entreguei um segundo handout, um work values test. Nele, os alunos tiveram que numerar de 5 (mais importante) e 1 (menos importante) os valores listados. Dei alguns minutos para terminarem e então fiz uma interação, eu lia o valor e pedia que dissessem que número de importância deram. Nisso os alunos interagiram entre si comentando as respostas e as vezes dando seus motivos. Chegando ao fim dessa atividade, nos últimos 5 valores, um dos alunos disse que na verdade tinha feito ao contrário, tinha colocado 1 como mais importante e 5 como menos importante. Eu disse que não tinha problema, afinal o objetivo era que soubessem o que mais valorizavam num emprego. Pedi então que os top 3 valores eles escrevessem em WORK VALUES no handout entregue anteriormente e que isso os ajudaria a escolher um emprego, afinal é importante para que sejam felizes naquele emprego.

Por fim, perguntei se tinham alguma dúvida e me disseram que não. Então disse que teriam duas tarefas, a primeira seria pensar no emprego dos sonhos, definir um lugar e uma posição, e a segunda gravar um áudio respondendo qual eram as antigas experiências e como essas contribuiriam para seu trabalho. Disse ainda que as experiências contam experiências pessoais, escolares e profissionais. Então, depois de definirem o emprego dos sonhos, enviariam por email – lugar de trabalho, posição de trabalho e gravação. Expliquei que essa gravação iria compor parte da nota, 1 para presença, 4 para essa gravação, 4 para gravação ao final do curso e mais 1 para um questionário a ser respondido ao fim do curso também. Perguntei se entenderam as orientações e eles disseram que sim então fiz a chamada e me despedi.

Reflexão

Dessa aula eu gostei muito da atividade de produção oral sobre uma qualidade deles, acredito que foi essencial para entenderem o objetivo do curso. Eu mudaria, porém, a forma de orientação da atividade de completar as colunas do handout. Seria melhor se eu tivesse separado as orientações em duas partes pedindo primeiro para lerem a seção de introdução e de qualidades e defeitos e preencher a coluna PERSONALITY para, em uma segunda orientação, pedir para lerem a seção de carreira e hábitos de trabalho e preencher a coluna de VALUES AND WORK VALUES. Acredito que assim as dúvidas nessa orientação seriam sanadas.

ANEXO I - Exemplo de Diário Reflexivo de Ariana

20/agosto/2019

- Nesta aula falamos sobre conhecimento prévio e sua importância para a leitura de textos;
- Iniciei a aula mostrando manchetes de jornais e perguntando aos alunos o que eles esperavam ler ao visualizarem as manchetes e o layout que as acompanhavam;
- Em seguida, falei sobre layout, previsão, inferência e seletividade;
- Por fim, fizemos alguns exercícios do handout sobre conhecimento prévio .

•Os alunos continuam muito quietos. Na primeira atividade eu falei várias vezes que eles não precisavam saber exatamente sobre o que as manchetes de jornal eram, mas o objetivo era justamente fazer uma predição sobre o que eles liam para trabalharmos esta parte de tentar “adivinhar” o tema principal do texto. Mesmo eu tentando encorajá-los a falar, a maioria permanecia quieta e só alguns alunos falavam, mas também não era muito;

•Temo que os alunos achem que por se tratar de um curso de leitura então eles não precisam falar nada;

•Eu tentaria conversar com eles e mostrar que embora seja uma aula de leitura, eles também precisam participar ativamente e podem falar. Eu mudaria isto na aula.

22/agosto/2019

- Nesta aula falamos sobre skimming e scanning. Trabalhei apenas com o handout e alguns textos que coloquei nele;
- Lemos textos, respondemos questões e interpretamos usando skimming e/ou scanning.

•Alunos quietos novamente e apenas esperam que eu dê respostas;

• Faço perguntas simples sobre os textos e eles demoram a responder e quando respondem só falam o básico;

•Estou ficando irritada com esta atitude mais “tímida” deles e quando pergunto fico esperando até que alguém responda. Não quero apenas dar respostas, mas debater as ideias com os alunos;

•Se eu tivesse que mudar esta aula, talvez eu usaria slides na introdução sobre skimming e scanning. Também poderia usar textos mais desafiadores já que percebo que eles são nível A2 mas no Reading eles são mais avançados que isto.

Anexo J - Ficha de Observação (pares)**Roteiro de Observação de Aulas por Pares****Curso:**
Prof.**Nível:**
Data:

- 1) Qual o tópico central ensinado na aula observada?
- 2) As atividades em sala de aula tem uma sequência (warm up/pre-activity; hands-on activity; post-activity/wrap up)? Os temas e tópicos estão interligados?
- 3) Quais as estratégias utilizadas pelo professor no desenvolvimento das atividades: individual, pares, grupos, centrada no professor, centrada no aluno.
- 4) As instruções para as atividades são claras e objetivas? Os alunos ficam em dúvida sobre o que fazer ou como fazer os exercícios?
- 5) A explicação do tema é apresentada de forma clara?
- 6) Qual a sua avaliação geral da aula? Explique.
- 7) Os alunos parecem motivados/desmotivados durante as atividades propostas? Exemplifique.
- 8) Qual a sua avaliação geral dos alunos na aula observada? Como é o desempenho e envolvimento desses alunos?
- 9) Se você tivesse que dar essa mesma aula, qual seria sua maior dificuldade?
- 10) O que você faria para suprir essas dificuldades? Ou o que nós (professores e coordenadores) poderíamos fazer para auxiliá-lo?

ANEXO K - Roteiro de Autoavaliação

Roteiro de Autoavaliação/observação**Curso:**
Prof.**Nível:**
Data:

- 1) Qual o tópico central ensinado na aula observada?
- 2) As atividades em sala de aula tem uma sequência (warm up/pre-activity; hands-on activity; post-activity/wrap up)? Os temas e tópicos estão interligados?
- 3) Quais as estratégias você utilizou no desenvolvimento das atividades: individual, pares, grupos, centrada no professor, centrada no aluno.
- 4) As instruções para as atividades são claras e objetivas? Os alunos ficam em dúvida sobre o que fazer ou como fazer os exercícios?
- 5) Qual a sua avaliação geral da aula? Qual a avaliação sobre seu desempenho como professor(a)? Explique.
- 6) Os alunos parecem motivados/desmotivados durante as atividades propostas? Exemplifique.
- 7) Qual a sua avaliação geral dos alunos na aula observada? Como é o desempenho e envolvimento desses alunos?
- 8) Se você tivesse que dar essa mesma aula de novo, o que mudaria?
- 9) Quais as suas dificuldades para dar esta aula?
- 10) O que você faria para suprir suas dificuldades? Ou o que nós (professores e coordenadores) poderíamos fazer para auxiliá-lo?