

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ANA SARA MANHABUSQUE GALVÃO

**AGÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM
CRIANÇAS: ASPECTOS TEMPORAIS E COLABORATIVOS**

VITÓRIA-ES

2025

ANA SARA MANHABUSQUE GALVÃO

**AGÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM
CRIANÇAS: ASPECTOS TEMPORAIS E COLABORATIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan.

VITÓRIA-ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G182a Galvão, Ana Sara Manhabusque, 1992-
Agência docente na educação linguística com crianças :
Aspectos temporais e colaborativos / Ana Sara Manhabusque
Galvão. - 2025.
177 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan.
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação.
I. Kawachi-Furlan, Profa. Dra. Cláudia Jotto. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e
Naturais. III. Título.

CDU: 80

Ana Sara Manhabusque Galvão

AGÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS:

Aspectos temporais e colaborativos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos. Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan

Aprovada em 11 de dezembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN**
Data: 11/12/2025 16:47:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **LIVIA FORTES SILVA ZENOBIO**
Data: 11/12/2025 17:12:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Livia Fortes Silva Zenobio
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA FERRARI DE OLIVEIRA FIOROT**
Data: 11/12/2025 17:15:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **ANA PAULA MARTINEZ DUBOC**
Data: 11/12/2025 17:27:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
Universidade de São Paulo

Documento assinado digitalmente
 **DENISE SILVA PAES LANDIM**
Data: 11/12/2025 17:49:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Denise Silva Paes Landim
Universidade Federal da Bahia

Dedico esse trabalho às crianças que me inspiram no trajeto de pesquisa desde 2016, e aos educadores que bravamente trilham o caminho da educação linguística com crianças.

AGRADECIMENTOS

Muita coisa acontece em quatro anos. Entrego esta tese com uma mistura de sentimentos e a certeza de que ela fez parte concretamente de fases muito importantes da minha vida. Com muita gratidão a todos que fizeram essa trajetória mais leve, gostaria de agradecer àqueles que estiveram ao meu lado de várias formas diferentes ao longo desses quatro anos. A escrita desta tese foi feita por mim, mas o apoio incondicional de todos ao meu redor fez com que fosse possível chegar até aqui.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, pela generosidade intelectual, pela paciência e pelo apoio de tantas formas diferentes ao longo desses quatro anos. Cláudia, sua orientação foi fundamental não apenas na pesquisa, mas também para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada por me ajudar a realizar tantas conquistas! Um caminho que começou com a Iniciação Científica em 2016 e seguiu até o Doutorado.

Agradeço à minha mãe, Kátia, por seu amor incondicional, por sua força e pela confiança que sempre depositou em mim, me ajudando a superar as barreiras e me oferecendo colo, carinho e apoio sempre que precisei. Ao meu pai, Galvão, por me ensinar o valor dos sonhos e me apoiar enquanto eu perseguia cada um deles. À minha irmã, Luana, pela parceria de vida, pela escuta e pelo carinho em todos os momentos: nossas longas ligações e desabafos fizeram essa caminhada mais leve, descontraída e compartilhada. Aos meus avós, Lúcia e José (*in memoriam*), que são a base da minha história, pela sabedoria e presença na minha jornada, sempre acreditando no meu potencial. Agradeço a minha família por cada ensinamento, por cada gesto de cuidado e por terem me mostrado, desde muito cedo, a importância das raízes. Muito obrigada!

Aos amigos e amigas que estiveram do meu lado – pelos cafés, pelas conversas, pelas risadas e pelo apoio de sempre. Cada um de vocês foi essencial para tornar meu percurso mais leve e mais bonito.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esta tese se concretizasse, meu mais profundo agradecimento.

Às professoras doutoras Ana Paula Duboc, Denise Landim, Lívia Fortes e Luciana Ferrari, minha profunda gratidão por aceitarem o convite para compor a banca de defesa e pela dedicação na leitura da minha tese. Em especial, Ana Paula e Lívia que participaram do exame de qualificação em 2024 e ofereceram importantes contribuições para este trabalho. Às professoras doutoras Helena Selbach e Keila Teixeira, pelo aceite e contribuição como membros suplentes da banca de defesa. À professora doutora Kaisa Hahl da Universidade de Helsinque, por me receber na Finlândia durante o Doutorado Sanduíche e pela orientação no desenvolvimento de etapas importantes desta pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo, por ter sido o espaço onde pude me desenvolver como pesquisadora desde a graduação em 2016. À CAPES, pelo apoio financeiro que tornou possível a dedicação à esta pesquisa, e que tornou possível o aprofundamento científico e pessoal durante o Doutorado Sanduíche realizado em 2023/2024.

Muito obrigada!

*“Duas estradas bifurcaram em um bosque, e eu-
Eu fui pela estrada menos trilhada,
E isso tem feito toda a diferença.”*

Robert Frost

RESUMO

O ensino de inglês com crianças é uma realidade em expansão por todo o mundo. Um número crescente de escolas estão incluindo a língua inglesa em seus currículos no Brasil, tornando necessária a investigação acerca da formação docente específica para a área. Os conhecimentos para atuar na educação linguística com criança são transdisciplinares e envolvem, entre outros, aspectos linguísticos e pedagógicos. Apesar deste novo cenário nas escolas, a legislação atual brasileira ainda não possui diretrizes oficiais, visto que a língua inglesa faz parte dos currículos regularmente somente a partir do sexto ano do ensino fundamental. Diante desse contexto, esta pesquisa investiga o desenvolvimento da agência docente das professoras que atuam nessa área considerando os desafios enfrentados em seus caminhos formativos e no ambiente de trabalho. O objetivo é analisar como as professoras de inglês desenvolvem sua agência docente no contexto da educação linguística com crianças, sob a perspectiva da temporalidade (Emirbayer; Mische, 1998), considerando a concepção relacional e colaborativa da agência (Priestley; Biesta; Robinson, 2015) e seu aspecto transformador (Stetsenko, 2023). Os dados foram gerados com professoras que atuam em diferentes partes do Brasil, através de encontros on-line e presenciais onde foram promovidas discussões sobre o tema. As teorias acerca da agência e cada um dos eixos temporais (passado, presente e futuro) são combinadas com os dados gerados e cada capítulo desta tese traz uma combinação de teorias e dados. Nossa intenção foi incluir a voz das participantes desta pesquisa ao longo de toda a escrita, principalmente por tratar de um tema como a agência docente. Os resultados apontam para o aspecto colaborativo como essencial na atuação das professoras, além de pontuar fatores que impedem e impulsionam o desenvolvimento da agência nos contextos concretos de atuação. Os resultados também possibilitam compreender o que seria necessário no futuro para promover mais agência, partindo da fala das participantes no que se refere às diversas instâncias envolvidas na educação linguística com crianças: o governo, a escola, os pais, as universidades, entre outros aspectos pontuados ao longo do texto. Acreditamos que esta investigação pode ser um suporte para a implementação de políticas e pode ajudar os diversos setores envolvidos na educação a ouvir as vozes que importam, daqueles que efetivamente vivem o dia a dia da sala de aula. Novas proposições para a educação linguística com crianças devem estar alinhadas com as necessidades e realidades das professoras que atuam na área.

Palavras-chave: Agência docente. Educação linguística com crianças. Temporalidade

ABSTRACT

Teaching English to young learners is a growing reality around the world. An increasing number of schools are including English in their curricula in Brazil, making it necessary to investigate specific teacher education for this area. The knowledge required to work in language education with children is transdisciplinary and involves, among other things, linguistic and pedagogical aspects. Despite this new scenario in schools, current Brazilian legislation still lacks official guidelines, since the English language is only regularly included in curricula from the sixth grade of Elementary School onwards. Given this context, this research investigates the agency development of teachers working in this area, considering the challenges they face in their teacher education path and in the workplace. The objective is to analyze how English teachers develop their agency in the context of language education with children based on temporality (Emirbayer; Mische, 1998), considering the relational and collaborative conception of agency (Priestley; Biesta; Robinson, 2015) and its transformative aspect (Stetsenko, 2023). The data was generated with teachers from different parts of Brazil, through online and face-to-face meetings that promoted discussions about the topic. Theories about agency and each of the temporal aspects (past, present, and future) are combined with the data generated. Each chapter of this thesis presents a combination of theories and data. Our intention was to include the voices of the participants in the entire writing process, mainly because it deals with a topic that is directly related to them – teacher agency. The results point to the collaborative aspect as essential in teachers' professional activity, in addition to highlighting factors that hinder and promote the development of agency in concrete contexts of action. The results also make it possible to understand what would be necessary in the future to promote more agency, based on the participants' opinions regarding the various entities involved in language education with children: the government, the school, parents, universities, among other aspects highlighted in the research. We believe that this investigation can support the implementation of policies and help several sectors involved in education to listen to the voices that matter – those who experience the daily reality of the classroom. New proposals for language education with children must be aligned with the needs and realities of teachers working in this context.

Keywords: Teacher agency. Language education with children. Temporality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Geração de dados Londrina, PR	27
Figura 2 – Discussão em grupo	33
Figura 3 – Concepções de agência docente no ensino de inglês com crianças	56
Figura 4 – Perspectiva do incômodo	66
Figura 5 – Desafios do momento presente	107
Figura 6 – Agência e transferência de responsabilidade	111
Figura 7 – Desafios da sociedade	125
Figura 8 – Esferas responsáveis pela educação linguísticas com crianças	126
Figura 9 – Benefícios da língua inglesa para a criança	137
Figura 10 – Futuro da formação de professores de inglês para crianças	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas anteriores	18
Quadro 2 – Geração de dados	31
Quadro 3 – Temas para discussão em grupo	32
Quadro 4 – Concepções acerca da dedicação	61
Quadro 5 – Sistema que fragiliza na organização do tempo	98
Quadro 6 – Opiniões sobre transferência de responsabilidade	110
Quadro 7 – Valorização salarial	121
Quadro 8 – Reivindicações para cada instância	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ELIC – Educação Linguística em Inglês com Crianças

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

IBE – *International Bureau of Education*

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MD – Material Didático

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPGEL – Programa de Pós-graduação em Linguística

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

SUMÁRIO

Introdução - Por onde começamos a falar de agência?	12
Motivações pessoais: Por que educação linguística com crianças?	12
Agência docente e educação linguística com crianças	16
1. <i>First things first</i>: Percurso metodológico e organização deste texto	24
1.1 O que esperar desta pesquisa?	24
1.2 Participantes da pesquisa e geração de dados	26
1.3 Procedimentos para análise e apresentação dos dados	33
2. O que é agência docente na educação linguística com crianças?	37
2.1 Agência humana e agência de professores	38
2.2 Agência docente e Educação Linguística em Inglês com Crianças (ELIC): metáforas, colaboração e sentidos	49
3. <i>Looking back and around</i>: Como o passado influencia na agência docente? ...	69
3.1 Uma breve contextualização do ensino de línguas no Brasil e suas relações com a agência docente	69
3.2 Educação linguística com crianças em diferentes cenários ao redor do mundo ...	80
3.3 Agência docente e aspectos do passado	87
4. <i>Right now</i>: Qual é a realidade atual das professoras que atuam na educação linguística com crianças?	96
4.1 Os desafios do momento presente	97
4.2 <i>All hands on deck</i> : A participação das diversas instâncias educacionais	107
4.3 Horizontalizando relações: a educação linguística COM crianças	114
5. <i>Where are we going now</i>? Possíveis direções para o desenvolvimento da agência docente na educação linguística com crianças	119
5.1 Quais desafios o futuro apresenta?	120
5.2 Como as diferentes instâncias podem contribuir para o desenvolvimento da agência docente?	126
5.3 Reivindicações e pontuações acerca do material didático (MD) e da formação docente	139
5.4 Colaboração e participação conjunta na criação de políticas educacionais	145
Considerações Finais	149
Referências	153
Anexos	164
Apêndices	171

Introdução - Por onde começamos a falar de agência?

Agência: agir, ação? Ou muito além disso? Estes são conceitos amplos sobre os quais a literatura discorre de formas diferentes, apesar de sempre buscarem alinhar ideias que abordam o seu aspecto subjetivo e colaborativo. Falar de agência é falar da tomada de decisões que, apesar de acontecer no âmbito individual, envolve diversos fatores complexos e únicos dos contextos de atuação, incluindo aspectos relacionais e temporais (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Acreditamos que as teorias em torno da agência docente oferecem lentes pertinentes para a área da educação linguística com crianças, auxiliando na compreensão dos desafios enfrentados pelas professoras¹ que atuam na área, bem como dos fatores que impedem ou impulsionam o desenvolvimento da agência nesse contexto, temas que serão percorridos extensamente ao longo dos capítulos desta tese.

Mas antes disso, acredito que um bom ponto de partida seja discorrer sobre as motivações para esta pesquisa, bem como para as pesquisas anteriores desenvolvidas no meu trajeto como pesquisadora. Depois, apresentarei brevemente o contexto de pesquisa, a educação linguística com crianças e a agência docente. Esta pesquisa pretende, de forma um tanto audaciosa, abordar um eixo temporal complexo de passado, presente e futuro (Emirbayer; Mische, 1998) ao olhar para o tema proposto. Tais relações temporais serão melhor exploradas nos capítulos seguintes.

Motivações pessoais: Por que educação linguística com crianças?

Meu percurso como pesquisadora teve início em 2017 com a oportunidade de realizar uma Iniciação Científica, mas minhas inquietações e questionamentos iniciaram antes disso. Primeiramente, como filha de mãe pediatra sempre estive rodeada de assuntos sobre a infância. Sempre me surpreendi com o aprendizado na primeira infância e a curiosidade com que as crianças encaram cada aspecto ao seu redor. Minha primeira graduação foi em Direito e nunca esqueço que um dos trabalhos mais importantes que escrevi foi justamente acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, justamente na tentativa de compreender melhor os direitos que eram resguardados para crianças e a trajetória da conquista desses

¹ O ensino com crianças é marcado pela presença majoritária de professoras, bem como a educação linguística em língua inglesa para esta faixa etária. Por este motivo, ao longo desta tese optamos por utilizar o gênero feminino ao nos referirmos às professoras que atuam na área e às participantes desta pesquisa.

direitos. Ao seguir para meu segundo curso de graduação, Letras-Inglês, comecei a atuar em um Projeto de Extensão, como voluntária, no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), denominado “Línguas e Culturas na Escola”.

Nesse projeto tive a oportunidade de trabalhar com crianças de 2 a 5 anos e experienciei pessoalmente o que se tornou minha inquietação de pesquisa desde então: uma carência na formação específica de professores para atuar na educação linguística com crianças, no âmbito do curso de Letras-Inglês que eu cursava no momento na UFES. Meu primeiro incômodo foi justamente por não saber quais metodologias seriam mais adequadas, como abordar o ensino e uma lacuna de conhecimentos acerca da infância, que não tinham sido explorados durante a minha graduação. Naquele momento eu esperava por uma “receita” do que deveria ser feito nesse novo contexto de atuação. Tal postura de procurar pelo que funciona, métodos e formas mensuráveis de entender o ensino e a educação fazem parte de um dos mitos da educação apontados por Biesta (2023). Essas ideias influentes nos círculos da educação propagam a ideia de que o ensino pode ser controlado e operacionalizado, fornecendo uma visão mecânica da dinâmica educacional (Biesta, 2023).

Durante minha experimentação com os métodos, tentei usar “estratégias” que funcionavam com outros professores, planejamentos de aula prontos e estruturados, e tive muitas frustrações. Foi o início do meu questionamento acerca do papel do professor e da individualidade de cada processo, contexto, aluno e conteúdo. Hoje, enquanto professora e pesquisadora, entendo o método de outra forma. Inspirada em Biesta (2023) eu acredito ser curioso e extremamente relevante considerar a educação do ponto de vista da arte, já que a criação está envolvida na rotina do professor. O método funciona como inspiração para o trabalho criativo, para a construção.

A experiência no Projeto de Extensão com crianças foi um marco no meu percurso acadêmico que evidenciou meu principal questionamento de pesquisa: qual é a trajetória profissional das professoras que atuam nessa área? Como eles constroem seu percurso formativo? Como lidam com as carências da formação inicial e das poucas diretrizes normativas?

Partindo de tais indagações, minha primeira pesquisa foi mais objetiva. Na Iniciação Científica, durante o curso de Letras-Inglês, realizei um estudo de caso no Projeto de Extensão já mencionado, intitulado “Multiletramentos e Formação de Professores de Inglês para crianças (2 a 4 anos) na contemporaneidade: um estudo de caso”. Naquele momento, tentava entender as práticas de multiletramentos na sala de aula e as estratégias utilizadas

pelas professoras diante da dada “lacuna” na formação inicial. Entretanto, meu segundo questionamento foi acerca dessa lacuna, ela existia mesmo como parte de uma realidade mais ampla? Como as outras universidades fora do meu contexto estavam lidando com esse cenário? Comecei a me questionar se essa formação, marcada por conhecimentos específicos de diferentes áreas do conhecimento, não poderia ser mais bem compreendida pelo diálogo entre essas áreas. Nesse sentido, ao final do curso de Letras-Inglês, produzi um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema “*English Teacher Education and Early Childhood Education: Mapping of Brazilian Federal Universities*” que teve como objetivo mapear as universidades federais do Brasil e analisar os currículos dessas universidades, investigando como a formação de professores de inglês para atuarem com crianças estava sendo abordada.

Os resultados da minha pesquisa de TCC inspiraram o tema da pesquisa de Mestrado, que teve início em 2020. Decidi ampliar o escopo para universidades federais e estaduais e incluir algo essencial - a voz de pessoas vinculadas a essa formação. Assim, analisei os currículos das universidades e conduzi entrevistas com membros das instituições, em sua maioria coordenadores de curso, para entender melhor os contextos locais e as formulações em torno daquele currículo no que se refere ao tema específico da formação de professores para atuarem com crianças. A pesquisa foi intitulada “Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: Diálogos possíveis e desejáveis”. Minha ideia foi realmente explorar esses diálogos e as possibilidades que estavam sendo vivenciadas no contexto das universidades no que se refere ao tema, tecer pontes de conhecimento, compreendendo as potencialidades e não apenas as faltas.

Nesse momento, na tese de Doutorado, a educação linguística com crianças ainda é o tema central de todos esses anos de pesquisa, mas agora traz algo ainda mais potente - a voz daquelas que estão de fato presentes na sala de aula com crianças, as professoras. Sendo assim, decidi dar um passo em direção à subjetividade e compreender melhor a trajetória formativa das professoras que atuam na área e ir além, compreender o que elas precisam para ter mais bases para essa atuação. Como as instâncias governamentais, a escola, os pais e o contexto ao redor contribuem para a trajetória formativa e para as escolhas feitas em sala de aula? Ou como não contribuem? Mergulhando no conceito de agência docente, resolvi olhar para essas professoras e seus contextos de forma bem específica, com o objetivo de refletir acerca do passado, compreender o presente e projetar melhores cenários para o futuro.

Como pesquisadora, realizando análise de dados qualitativa em um tema tão sensível, entendo também que minha própria subjetividade transpassa esta pesquisa e não poderia ser diferente. Sou constituída das minhas construções acadêmicas ao longo desses oito anos de pesquisa sobre professores que atuam com crianças, sendo eu também professora. Minha temporalidade e minha agência me trouxeram até aqui.

Nesta seção dedicada às minhas motivações pessoais, não posso deixar de mencionar que parte desta pesquisa foi desenvolvida na Finlândia, na Universidade de Helsinque, e que ter essa oportunidade foi a realização de um sonho pessoal e profissional. Fui contemplada com uma bolsa de doutorado sanduíche da CAPES pelo período de 10 meses e fui aceita na Universidade de Helsinque com a supervisão da co-orientadora Kaisa Hahl. Com os dados gerados previamente, o período na Finlândia foi dedicado à transcrição, categorização, análise de dados e escrita dos capítulos desta tese, como será melhor explicitado no capítulo 1. As experiências vividas em um país onde a educação é referência mundial, bem como a compreensão dos desafios similares que são enfrentados, foi extremamente importante no meu desenvolvimento como pesquisadora e para uma melhor compreensão acerca da educação linguística com crianças em outros contextos ao redor do mundo. Durante meu período na Finlândia, tive a oportunidade de participar de eventos acadêmicos em diversos países, e trocar experiências sobre essa área de estudo com pesquisadores que atuam em contextos como a Itália, Polônia, Ucrânia, Estados Unidos, Canadá, Austrália, e países da África como Moçambique e Namíbia, que possuem diversas parcerias de pesquisa com a Finlândia. As discussões acerca da colaboração entre diversos contextos globais são muito ativas nesses eventos, bem como a importância de uma postura decolonial ao abordar os temas ao redor da educação.

Os dez meses que passei imersa em pesquisa e eventos científicos na Universidade de Helsinque e no contexto europeu foram frutíferos para esta pesquisa e representaram um desenvolvimento pessoal e profissional que marcou profundamente minha trajetória. Seguirei adiante com uma breve contextualização epistemológica acerca da agência docente e da educação linguística com crianças, para situar os leitores acerca de como eu compreendo estes termos.

Agência docente e educação linguística com crianças

A combinação dos dois grandes temas desta tese – agência docente e educação linguística com crianças – é uma inovação² trazida por esta pesquisa. Entretanto, diversos pesquisadores desenvolveram importantes investigações e teorizações nas duas áreas. Uma das grandes inspirações para este estudo foi a pesquisa de doutorado de Denise Landim (2020), que resultou no livro “O desenvolvimento da agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades” (2024). Em sua pesquisa, Landim explora a emergência da conceituação de agência de professores de inglês em formação e em serviço. A pesquisa foi uma referência para este trabalho por entrelaçar o contexto de agência no contexto da formação docente em línguas. Assim, a leitura do trabalho de Landim (2020, 2024) aguçou minha curiosidade como pesquisadora de aprofundar no tema da agência docente, que resolvi trazer para o contexto que norteou minhas pesquisas anteriores – a educação linguística com crianças.

No que se refere à educação linguística com crianças, é pertinente mencionar pesquisas de mestrado e doutorado que foram desenvolvidas no mesmo programa a que esta pesquisa está vinculada, o Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGEL, da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma área de pesquisa relativamente recente e em constante expansão. A pesquisa foi realizada no website³ oficial do programa, no banco de teses e dissertações defendidas. Ressaltamos que, nas pesquisas desenvolvidas ao longo dos últimos 10 anos, não foi encontrada nenhuma menção nos títulos acerca de agência ou agência docente. Como pontua Landim (2024), o conceito de agência humana ainda está começando a ser explorado no Brasil, especialmente na Linguística Aplicada e na conexão com a formação de professores. Acerca da educação linguística com crianças, foram encontrados os seguintes resultados:

² Embora a palavra inovação possa nos remeter a preceitos neoliberais ou ideias vinculadas à competição, produção e outros termos que nos distanciam de pressupostos educacionais formativos, decidi usar essa palavra para explicitamente indicar uma possível contribuição deste estudo.

³ Endereço eletrônico utilizado para a busca:

<https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/teses-defendidas>

Quadro 1 – Pesquisas anteriores

Tipo de Pesquisa	Pesquisador	Ano	Título da pesquisa
DOUTORADO	Liliane Salera Malta	2024	“É preciso transver o mundo”: A sensibilidade na educação linguística com crianças na perspectiva plural
	Marianna Cardoso Reis Merlo	2022	Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação
MESTRADO	Douglas Freitas dos Santos	2024	O tio do inglês nos meandros da autoetnografia: Decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático Vitória
	Rovena Naumann Zanotelli	2023	Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças
	Jhonatan Carvalho Santos	2022	Ensino de língua inglesa com crianças: Saberes docentes e práticas pedagógicas em tempos pandêmicos
	Ana Sara Manhabusque Galvão	2022	Formação inicial de professores de inglês para a Educação Infantil em contextos brasileiros: Diálogos possíveis e desejáveis
	Marina Marcia de Freitas Rosa	2020	O ensino de inglês para a Educação Infantil: A visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino
	Liliane Salera Malta	2019	Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos.
	Marianna Cardoso Reis Merlo	2018	Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo

Fonte: Elaborado pela autora

Os trabalhos listados trazem importantes contribuições para a área da educação linguística com crianças. Em sua tese, Malta (2024) explora a educação linguística com crianças como um espaço plural que envolve múltiplos olhares, incluindo reflexões das próprias crianças e da autora em uma abordagem autoetnográfica. A tese desenvolvida por Merlo (2022) também está centrada na autoetnografia e a autora analisa sua trajetória formativa como educadora de inglês para crianças com base em estudos decoloniais e filosofias da infância.

No âmbito das dissertações, Freitas-Santos (2024) reflete sobre decolonialidades e representatividades em sua atuação como professor e elaborador de material didático. Zanotelli (2023) apresenta discussões acerca das perspectivas de professores(as) em formação inicial sobre a elaboração de material didático para crianças. Com foco no período da pandemia de Covid-19 e o impacto nas escolas, Carvalho-Santos (2022) analisa as práticas de ensino de língua inglesa com crianças e a (re)construção de saberes docentes. Galvão (2022)

analisa propostas curriculares de instituições públicas de ensino superior no Brasil focadas na formação inicial de professores de inglês para atuação na Educação Infantil. Rosa (2020) investiga a percepção de professores(as) de inglês da Educação Infantil sobre sua formação e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem de inglês na infância. Malta (2019) traz o diálogo com a Educação Crítica e Letramentos Críticos sob a perspectivas de professores de inglês para crianças em formação continuada. Merlo (2018) apresenta uma investigação sobre propostas de formação inicial de educadores de inglês e seu foco nas séries iniciais do ensino fundamental, analisando documentos sob a luz das filosofias da linguagem pós-estruturalistas.

Os estudos mencionados evidenciam a expansão da área e a necessidade de continuar as investigações nesse cenário. O ensino de língua inglesa com crianças hoje é uma realidade nas escolas brasileiras públicas e privadas, cada vez em anos mais iniciais. Essa expansão tem colocado em evidência diversos desafios e possibilidades encontrados na área.

As motivações para uma certa urgência em torno da aprendizagem de inglês precisam ser problematizadas e compreendidas com base em suas raízes neoliberais (Ferraz, 2019) com foco nas necessidades do mercado de trabalho (Rajagopalan, 2013) e na competitividade. Além disso, precisamos considerar a mitologia acerca dos benefícios do ensino-aprendizagem cada vez mais cedo, o que gera uma conexão entre a língua inglesa e a promessa de sucesso no futuro (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020). Apesar da concepção geral de que crianças são aprendizes eficazes, o ensino com crianças demanda estratégias específicas (Carvalho; Tonelli, 2016), assim como todo e qualquer ensino, independente da idade, precisa se ajustar ao contexto e público a que se direciona. No entanto, quando consideramos as crianças e a educação linguística, existe uma carência de regulamentação que coloca em ênfase essa busca por formas de ensinar e aprender nesse cenário específico. Assim, a agência docente também fica em evidência, bem como o caminho formativo e a tomada de decisões por parte dos profissionais que atuam na área diante de diversos desafios.

Primeiramente, defendemos que aprender uma nova língua enquanto criança não deve ser acompanhado de um fardo tão grande (Galvão; Kawachi-Furlan, 2023), mas deve permitir o desenvolvimento de uma sensibilidade linguística (Menezes de Souza, 2019) pautada em experiências significativas com a linguagem. Para isso, se torna essencial refletir sobre o caminho formativo das professoras que atuam na área e na importância de propormos uma educação linguística crítica que não seja apenas voltada ao ensino de vocabulário e estruturas

isoladas, mas que considere o desenvolvimento integral da criança e seu papel ativo nesse processo (Kawachi-Furlan; Malta, 2020).

O termo “ensino e aprendizagem” tem sido expandido por muitos autores, em direção à educação linguística (Ferraz, 2018; Menezes de Souza, 2019). Principalmente por compreender que “ensinar” e “aprender” não devem estar dissociados ou vinculados de forma limitante ao professor ou aluno (Ferraz; Kawachi-Furlan, 2018), o que acaba por limitar o processo de educação como um todo. Outro ponto importante é dissociar a educação da ideia de transmissão e entender os professores como intelectuais transformadores e profissionais reflexivos, em uma perspectiva de pós-transmissão (Kumaravadivelu, 2012). A educação linguística, alinhada com a ideia de sensibilidade linguística (Menezes de Souza, 2019), traz o foco para a língua como prática social e procura combater o ensino conteudista.

Sob a perspectiva da sensibilidade linguística, a língua é uma forma de mostrar diferentes formas de expressão, de pensamento e de cultura. Nesse sentido, a criticidade é essencial para uma educação linguística voltada ao desenvolvimento integral da criança, no sentido de estimular seu crescimento linguístico, cognitivo, físico, emocional e sociocultural (Tonelli; Moreno, 2016). Dentre muitos fatores a serem considerados neste processo, Tonelli e Moreno (2016) listam: uso do repertório da língua, promover atividades que proporcionem o desenvolvimento mental, “que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social, entre outros” (p. 94). Assim, torna-se importante atrelar conhecimentos acerca do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças com as particularidades da faixa etária, o estímulo a todos os sentidos, o respeito aos fatores afetivos e o uso autêntico e significativo da linguagem (Rocha, 2007), fatores que estão alinhados com a proposta da sensibilidade linguística (Menezes de Souza, 2019).

Para além de uma prática tradicional conteudista, a proposta dos multiletramentos (Ferraz; Nascimento, 2017; Cope, Kalantzis, 2000) também contribui para a visão de educação linguística que defendemos, ao enfatizar uma negociação de sentidos e discursos que não se restringe ao campo linguístico e a textos escritos, mas explora as diversas formas de construção de sentidos envolvidos na educação linguística (Galvão; Kawachi-Furlan, 2019).

Esclarecemos, também, que ao utilizar o termo ‘criança’ ao longo desta tese, estamos nos referindo às faixas etárias compreendidas na Educação Infantil e nos primeiros anos do

Ensino Fundamental. Fizemos tal recorte pois o ensino de língua inglesa no segundo ciclo do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) possui bases legais (Brasil, 1996) e diretrizes estabelecidas, enquanto que para os anos iniciais (primeiro ao quinto ano) e Educação Infantil não há diretrizes concretas e regulamentações que orientem a atuação na área, fazendo com que a expansão observada na sociedade se manifeste de forma aleatória e fragmentada ao redor do país (Galvão; Kawachi-Furlan, 2023).

Apesar de não haver documentos legais oficiais com diretrizes para o ensino de inglês nas faixas etárias mencionadas, existem documentos como o “Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental”, elaborado por pesquisadoras da área de ELIC e publicado pelo British Council em 2022, que traz propostas para a área com base em perspectivas e premissas que também reiteram as especificidades enfrentadas, dentre elas: a educação linguística por meio de projetos transdisciplinares, a presença dos multiletramentos, a ludicidade⁴, a interculturalidade e a sensibilização linguística, a construção da cidadania (British Council, 2022).

Diante da fragmentação de iniciativas voltadas para a formação inicial de professores para o ensino de língua inglesa com crianças, decidimos direcionar o olhar para os sujeitos desse caminho formativo e abordar o desenvolvimento da agência docente de professoras que atuam nesse contexto, de forma a refletir temporalmente sobre suas trajetórias, desafios e possibilidades para o futuro. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar como as professoras de inglês desenvolvem sua agência docente no contexto da educação linguística com crianças.

Compreendemos agência docente como intencionalidade, capacidade de formular possibilidades para ação na atividade docente, juntamente com a avaliação de possibilidades e exercício da escolha (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Compreendemos os professores como agentes ativos de um processo educacional complexo e, nesse processo, a agência docente é influenciada por aspectos temporais (Emirbayer; Mische, 1998), relacionais e contextuais (Priestley; Biesta; Robinson, 2015), além de sua dimensão transformadora (Stetsenko, 2023). Tais conceitos serão discutidos no capítulo 2.

Entretanto, ao atentarmos uma conceitualização de agência, esbarramos na problemática pontuada por Landim (2024) ao enfatizar a agência como prática discursiva que não é um fim em si mesma. Acreditamos que uma certa flexibilidade deve estar atrelada ao

⁴ Brincadeiras, músicas, teatro, jogos e outras performatividades que fazem parte do universo lúdico da criança (British Council, 2022, p. 24)

conceito de agência, justamente por estar relacionada aos agentes, seu posicionamento social e sua profissão enquanto professores. Sendo assim, “apesar de todo ser humano ter o potencial de ação, a agência pode ser mais ou menos transformadora” (Landim, 2024, p. 9). Daí a importância dos contextos e porquê decidimos apresentar as teorias acerca de agência no capítulo 2 juntamente com as concepções trazidas pelas participantes da pesquisa. Defendemos que elas também fazem parte da construção desse conceito a todo momento, em suas práticas e reflexões. Devido à complexidade das teorias em torno da agência, decidimos também dedicar um capítulo desta tese para aprofundar no tema e dialogar com as participantes da pesquisa.

A geração de dados desta pesquisa tem caráter qualitativo e foi realizada no escopo de um projeto maior, o ‘*Projeto Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças*’. Mais detalhes sobre esse projeto serão apresentados no capítulo 1. Os dados foram gerados de forma contínua, em diferentes encontros formativos, com professoras que atuam com crianças em diversos locais do Brasil. A quantidade de participantes foi variada em cada momento, mas envolveu cerca de 20 pessoas no total. Cinco momentos foram propostos para a geração de dados, sendo três presenciais e dois no formato on-line. Todos os momentos envolveram discussões acerca do desenvolvimento da agência docente na educação linguística com crianças, com foco nos desafios atuais e nas necessidades futuras.

Para realizar a análise dos dados, nos pautamos em alguns questionamentos: Quais fatores impulsionam ou impedem o desenvolvimento da agência docente? Qual é a situação atual enfrentada pelas professoras que atuam na área? Quais são as reivindicações das professoras no sentido de terem melhores condições para o desenvolvimento da agência no futuro? Partindo dessas problemáticas, utilizamos a análise temática (Braun; Clarke, 2006) para categorizar os dados e identificar temas recorrentes ao longo das transcrições. A divisão por temas orientou a escrita dos capítulos desta tese.

O conceito de agência será desenvolvido no capítulo 2 desta tese, mas, inicialmente, gostaríamos de deixar claro que nossa concepção envolve o desenvolvimento da agência docente e não sua existência ou ausência. Nos alinhamos com Priestley, Biesta e Robinson (2015) ao compreender que a agência – e mais especificamente a agência docente – não é algo que as pessoas têm ou possuem, mas sim algo que pode ser desenvolvido, e que nesse desenvolvimento fatores podem impedir ou impulsionar. Além disso, compreendemos que a

agência se constitui em um eixo temporal e relacional, não é algo isolado que pertence aos sujeitos, mas é desenvolvida nas relações, nos contextos e na convivência.

Neste sentido, enfatizamos que essa tese gira em torno de duas idéias centrais – a temporalidade e a colaboração. Diversas instâncias interagem nessa colaboração: professoras, alunos, escolas, pais e responsáveis, instâncias governamentais, legislações, entre outros. Olhar para o passado, refletir sobre o presente e projetar o futuro são formas de pensar em todas essas interações de forma colaborativa.

Propomos uma organização que está comumente fora das estruturas convencionais, onde cada capítulo desta tese será composto pelas teorias acerca do tema e pelas vozes das participantes, juntando a literatura e análise de dados. Por esse motivo, primeiro apresentaremos o capítulo de Metodologia para situar as participantes desta pesquisa, os momentos da geração de dados e os procedimentos adotados para análise dos dados. Em seguida, vamos explorar de forma mais extensa o conceito de agência docente e as teorias na área, partindo do conceito geral de agência humana com base na filosofia e na sociologia, para então alcançar a agência docente e, mais especificamente a agência docente na educação linguística em inglês com crianças (ELIC). Essas teorias são entrelaçadas com as definições e discussões trazidas pelas participantes desta pesquisa acerca de suas visões sobre agência, principalmente no aspecto individual e colaborativo.

Os capítulos seguintes tratam de eixos temporais, que apesar de serem abordados em momentos separados, estão interligados e em movimento. Assim, traremos discussões acerca do passado, do presente e do futuro em capítulos distintos, todos combinados com as vozes das participantes da pesquisa.

No capítulo do passado, vamos refletir acerca da história da docência no Brasil e do início do ensino de língua inglesa com crianças. Apresentaremos outros contextos ao redor do mundo e a expansão da educação linguística com crianças nesses contextos. A partir das proposições trazidas nos dados, vamos discutir as visões construídas ao longo do tempo sobre o ensino e os profissionais que atuam na área, bem como as influências do passado e as implicações para o presente no cotidiano da sala de aula.

No capítulo do presente, o foco será direcionado para os desafios encontrados na educação linguística com crianças no que se refere ao desenvolvimento da agência docente para atuar na área. Nesse aspecto, as participantes propuseram discussões mais práticas relacionadas ao contexto da sala de aula e o momento presente, como material didático, formação docente e problemáticas em torno da falta de tempo e de recursos. O capítulo

também aborda o papel das instâncias educacionais e como essa participação e colaboração está acontecendo, ou não, no momento atual.

No capítulo do futuro, vamos refletir acerca das possíveis direções para o desenvolvimento da agência docente na educação linguística com crianças a partir do que as participantes apontaram como ‘reivindicações’ para diferentes instâncias no momento da geração de dados. As reflexões envolvem aspectos que impedem e impulsionam o desenvolvimento da agência docente. Reconhecemos que não é possível prever o futuro, mas é possível pensar nos fatores necessários para construir um futuro melhor e orientar a tomada de decisões no presente. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

1. *First things first*: Percurso metodológico e organização deste texto

*Linear thinking limiting us to the straight and narrow,
Imagine time and space running in waves,
Narrow thinking within accepted lines,
Equations of variables plotted as straight lines,
Accelerators pushing travelling particles,
Remember time is linear or is it?*
Poem “Linear” by Christopher Tye

Escrevo esta pesquisa tocando em eixos temporais e em dados subjetivos, o que não poderia ser diferente ao falar de agência docente uma vez que esta se constitui na ação com intencionalidade atrelada a aspectos contextuais, temporais, relacionais e transformadores (Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Emirbayer; Mische, 1998; Stetsenko, 2023). Trago esse pequeno poema como uma reflexão de que eixos temporais nem sempre significam linearidade. Apesar de ter dedicado um capítulo desta tese para cada um desses eixos temporais, acredito em concepções em que o passado, o presente e o futuro se comunicam. Para compreender melhor o percurso metodológico e as escolhas feitas para organização deste texto, optei por apresentar essa seção no início desta escrita, com o objetivo de situar o leitor e justificar minhas escolhas. Primeiramente, compreendo que não é possível dissociar a pesquisa da pesquisadora (Bogdan; Biklen, 2007), e que o processo interpretativo da análise é um papel ativo da pesquisadora (Braun; Clarke, 2006). Assim, neste capítulo será narrado o percurso metodológico a partir das minhas interpretações acerca dos dados gerados e das teorias na área. Primeiramente, apresento as participantes da pesquisa e os passos da geração de dados para, então, descrever os procedimentos que foram utilizados para a análise e apresentação do texto.

1.1 O que esperar desta pesquisa?

Este capítulo narra o percurso metodológico da pesquisa, considerando aspectos referentes ao contexto em que foi desenvolvida e os procedimentos de geração e análise de dados adotados. No início da pesquisa, o projeto foi submetido na Plataforma Brasil e encaminhado para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do

Espírito Santo (CEP/UFES) tendo sido aprovado⁵ para, posterior a isso, darmos seguimento. Esta pesquisa foi desenvolvida no escopo de um projeto mais amplo que explorou diferentes temas acerca da educação linguística com crianças, e o olhar específico apresentado aqui é, conforme já exposto acima, acerca da agência docente para atuar nesse contexto. Assim, o projeto maior onde os dados foram gerados e as participantes estavam vinculadas é o “Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças”⁶ e características gerais serão apresentadas também sobre este projeto neste capítulo.

Inicialmente, enfatizamos a opção feita nesta pesquisa acerca da apresentação e da análise dos dados. Optamos por apresentar os dados ao longo de toda a escrita, organizando cada capítulo com teoria e dados combinados. Esta escolha também feita por outros pesquisadores (Malta, 2019; Rezende, 2020; Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Merlo, 2022) é uma forma de entrelaçar as vozes das participantes da pesquisa com as teorias desenvolvidas na área, proporcionando uma visão do contexto educacional investigado de forma coerente com a teoria e com as práticas da sala de aula.

A proposta de uma estrutura não-linear de apresentação da teoria, dados e análises, tem como intenção “costurar” as falas, teorizações, textos e imagens de uma forma dialógica. Nos alinhamos com “pesquisas e escrituras mais contemporâneas que problematizam (questionam) as separações estanques entre teoria e prática na academia das humanidades” (Rezende, 2020, p. 27). Entendemos que se a pesquisa foca nas vozes das participantes, essas vozes precisam estar presentes ao longo de todo o desenvolvimento da tese. Neste diálogo, também incluo minhas experiências vividas enquanto me debrucei nos dados e na escrita desta tese durante o doutorado sanduíche. Ademais, o diálogo entre os autores e os dados permite uma perspectiva mais real do cenário da educação linguística com crianças e permite reflexões pautadas na práxis das participantes da pesquisa.

A opção por quebrar a linearidade da escrita na exposição de teoria, dados e análises foi uma estratégia válida para explorar melhor a temporalidade em torno da agência docente. Com base nos aspectos temporais (Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Emirbayer; Mische, 1998), trouxemos dados referentes ao passado, presente e futuro também nas vozes das participantes e nas experiências compartilhadas acerca do contexto da educação linguística com crianças em cada um desses eixos temporais.

⁵ O projeto foi submetido na Plataforma Brasil sob o seguinte número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 69099023.1.0000.5542. O parecer consubstanciado do CEP com a aprovação do projeto (Parecer no 6.084.601) está disponível no Anexo 1.

⁶ Projeto de Pesquisa *Praxiologias Colaborativas na Educação Linguística (em línguas adicionais) com Crianças* com financiamento da Fundação Araucária e da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (CAAE 58932722.4.0000.5231).

A pesquisa tem caráter qualitativo, permitindo a discussão e interpretação dos dados gerados de acordo com os objetivos propostos. Bogdan e Biklen (2007) apontam que a pesquisa qualitativa reflete várias estratégias diferentes e considera dados subjetivos, ricos em descrições e investigados em toda sua complexidade dentro do contexto estudado. Para os objetivos desta pesquisa, optamos pela análise temática pois é um método qualitativo amplamente utilizado para identificar, analisar e apresentar temas a partir dos dados (Braun; Clarke, 2006). Assim, o uso da análise temática permitiu a organização dos dados e descrição em detalhes, estruturando a análise de dados para cada capítulo da tese.

Na seção seguinte, vamos detalhar a geração de dados e as participantes da pesquisa. Em seguida, apresentaremos os procedimentos para categorização, análise e apresentação dos dados ao longo da escrita.

1.2 Participantes da pesquisa e geração de dados

Figura 1 – Geração de dados Londrina, PR



Fonte: Foto tirada no Encontro do Projeto Praxiologias

Este estudo foi desenvolvido dentro de um projeto de pesquisa mais amplo, tendo como base as participantes deste projeto, mas focando no tema específico da agência docente para a educação linguística com crianças. Assim, o contexto de investigação é o “Projeto Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças”, um projeto dialogado e horizontal, desenvolvido no formato de pesquisa crítica de colaboração – PCCol (Magalhães, 2012) e intervenção formativa (Engeström, 2011).

O projeto envolveu geração de dados com participantes de diversos locais do Brasil de forma contínua e a geração de dados desta pesquisa foi realizada também de forma

continua em diferentes encontros do projeto. O objetivo geral do projeto é o reconhecimento das praxiologias de ensino de línguas adicionais com crianças, identificando expectativas e necessidades de docentes que atuam na área (Tonelli, 2021). Com base nas praxiologias compartilhadas, os dados do projeto envolveram narrativas, encontros síncronos on-line, um encontro presencial (2 dias) e questionários on-line. Um dos objetivos do projeto foi o desenvolvimento de recursos necessários para ensino de línguas que foram pontuados pelos próprios participantes, e desenvolvidos também por eles em colaboração. O projeto teve duração de 24 meses (2022 e 2023).

O projeto Praxiologias teve apoio da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, e contou com a colaboração das universidades das quais as integrantes da equipe estavam vinculadas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Além disso, houve colaboração das Secretarias Municipais de Educação de algumas cidades do Paraná, em especial Londrina. Acerca da participação das Secretarias nesse projeto, é pertinente citar uma menção nos dados ao não-isolamento, evidenciando como o trabalho das professoras que atuam na área envolve diversas instâncias e pode se beneficiar da participação ativa dessas instâncias e da colaboração entre elas.

[...] esse “não-isolamento”, eu acho que o projeto praxiologias, quando nós convidamos as Secretarias Municipais de Educação, para estarem conosco, né. Essas Secretarias que possuem o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais, quando a gente convida e a gente estimula, eu acho que é justamente um dos objetivos, é esse não-isolamento, que nós percebemos muito fortemente no projeto anterior. Então, eu acho que eu queria só assim, estimular as professoras que estão aqui né. (M1, Coordenadora do projeto)

Assim, é possível perceber um incentivo para que outras instâncias também estejam envolvidas no projeto e na temática do ensino de línguas adicionais nos anos iniciais, nesse caso especificamente o envolvimento das Secretarias Municipais de Educação. Outro ponto que pode ser evidenciado é como esse envolvimento é importante para estimular as pessoas que atuam na área. Dessa forma, além de promover um diálogo e momentos formativos com as professoras que atuam no contexto, o Projeto Praxiologias também construiu pontes com outras instâncias responsáveis pela implementação de melhorias nesse cenário.

De acordo com a descrição do projeto, a proposta visa “envolver e possibilitar a transformação coletiva no processo de formação inicial e continuada, no esforço de compartilhamento de possibilidades de ação, desenvolvendo a agência e promovendo

aprendizagens e novos saberes para todos(as) os(as) participantes” (Tonelli, 2021, p. 2). Sendo assim, esta pesquisa teve como base um recorte de dados gerados no projeto em diversos momentos de intervenções formativas, como o foco no desenvolvimento da agência docente.

Magalhães (2012) discorre sobre pesquisas com base na PCCol e aponta que o objetivo principal é produzir atividades coletivas, que focam na compreensão das escolhas e práticas envolvidas nos contextos reais de ação, contribuindo para o desenvolvimento dos envolvidos, e acrescenta que são

[...] pesquisas com formação de educadores como profissionais críticos e reflexivos sobre ações, objetivos, necessidades suas, dos outros envolvidos e dos contextos sociais e culturais, entendidos, não de forma linear, a-histórica, mas na historicidade local e geral. São pesquisas que se colocam como ativistas e intervencionistas na compreensão e transformação crítica dos sentidos de ser educador, isto é, pesquisas cujo foco está na produção de ações voluntárias para o empoderamento dos participantes (Magalhães, 2012, p. 3).

Esse tipo de geração de dados é defendido por Magalhães (2012) em oposição a visões mais mecanicistas e reducionistas, que não consideram o contexto sócio-histórico-cultural e as necessidades do contexto real. A pesquisa de colaboração abre espaço para intervenções formativas que são negociadas entre os participantes (Engeström, 2011), que vão analisar, expandir e construir novos conceitos em conjunto e não podem ser previamente estabelecidos pelos pesquisadores.

Reiteramos que o foco está nas necessidades colocadas como centrais pela comunidade estudada (Magalhães, 2012). Neste sentido, consideramos que a melhor forma de apresentar os dados seria ao longo dos capítulos e não de forma separada, para enfatizar essa criação de novos conceitos e reflexão crítica acerca da prática que é possível dentro desse tipo de pesquisa e geração de dados.

Assim, propomos um olhar específico para a agência docente de professoras de inglês que atuam na educação linguística com crianças e são participantes do Projeto Praxiologias, estabelecendo diálogos com foco na agência e subjetividade. Entendemos que existir como sujeito – subjetividade – é estar em estado constante de diálogo com o outro (Biesta, 2017). A subjetividade não deve ser compreendida apenas como parte de nossa essência (Biesta, 2013), assim como a agência também não deve ser compreendida como apenas a ação humana. Com base em Biesta (2013), trazemos a subjetividade como além de algo que possuímos, mas relacionado aos encontros imprevisíveis e como eles nos afetam como sujeito, e trazemos a agência como a intencionalidade vinculada à ação docente (Pristley; Biesta; Robinson, 2015).

Para iniciar o diálogo com as participantes, vamos apresentar um trecho dos dados que evidencia a característica da pesquisa de colaboração, pois enfatiza que o tema central desta pesquisa, a agência docente, foi uma sugestão das próprias participantes que gostariam de aprofundar os conhecimentos acerca dessa temática.

Eu não vou me lembrar quem de vocês comentou, “ah, a gente falou tanto sobre agência, mas a gente queria entender mais esse conceito, a gente queria se aprofundar nesse conceito” (M1, Coordenadora do projeto)

Porque vocês verbalizaram isso, eu acho que isso é muito importante a gente dizer né, o que é o Praxiologias? A gente não tem, assim, um script. A gente não tem uma coisa pré-moldada. A gente vai caminhar nesse projeto à medida que vocês forem trazendo as necessidades e as discussões... E aí como surgiu esse comentário nós falamos “não, então nós vamos convidar alguém que é especialista para falar sobre agência”. (M1, coordenadora do projeto)

Fica evidente que as intervenções formativas são negociadas com as participantes (Engeström, 2011) e que elas tiveram liberdade para sugerir e participar ativamente, sem que todos os temas e discussões fossem previamente estabelecidos pelas organizadoras do projeto. Compreendemos o desenvolvimento docente como um processo contínuo (Maciel, 2014) e, por esse motivo, entendemos que a geração de dados também deve ser contínua, acompanhando esse processo e o relato das próprias professoras.

Assim, os procedimentos para geração de dados nesta pesquisa aconteceram no âmbito dos encontros formativos propostos pelo Projeto Praxiologias. O projeto teve duração de dois anos com encontros online uma vez por mês, com cerca de 25 participantes. As participantes são professoras ou profissionais que atuam em Secretarias Municipais de Educação. Com relação às professoras, a média de experiência na sala de aula era 10 anos, e a atuação principal é no Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano, sendo que algumas participantes atuam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano.

Ademais, um questionário com informações acerca das participantes e das expectativas com relação ao projeto foi proposto como procedimento do Projeto Praxiologias e não especificamente para a geração de dados desta pesquisa. Entretanto, no Anexo 2 é possível acessar tais informações. Esses dados estão relacionados a todas as participantes do Projeto. Esclarecemos que os momentos propostos para esta geração de dados contaram com a presença das participantes que estavam presentes em cada situação e a quantidade de pessoas foi variada por este motivo. No total, a geração de dados contou com 23 participantes, sendo 2 do sexo masculino e 21 do sexo feminino.

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram com a participação no Projeto Praxiologias e também nesta pesquisa. O quadro a seguir detalha os momentos de geração de dados que foram utilizados para nosso estudo:

Quadro 2 – Geração de dados

	Data	Formato	Objetivo	Dados
1	27/10/2022	On-line (Google Meet)	Palestra e discussão sobre o conceito de agência	Transcrição da gravação de vídeo
2	15/04/2023	Presencial	Anotações acerca das concepções de agência	Papéis com anotações feitas pelas participantes
3	15/04/2023	Presencial	Discussões em 4 pequenos grupos acerca de reivindicações para melhores condições de desenvolvimento da agência docente.	Gravação do áudio e transcrição das discussões. Fotos.
4	15/04/2023	Presencial	Compartilhamento de experiências e discussão com todos as participantes.	Gravação e transcrição das discussões. Fotos.
5	09/12/2023	Online (Zoom)	Feedback e retorno dos dados gerados, oferecendo às participantes a oportunidade de tecer comentários extras acerca dos dados.	Transcrição da gravação de vídeo

Fonte: Elaborado pela autora

Para proporcionar uma melhor referência aos dados ao longo da escrita, cada momento da geração de dados será referenciado com a numeração apresentada no quadro, como M1, M2, M3, M4 e M5.

No primeiro momento (M1), após as participantes demonstrarem interesse na temática da agência docente, foi realizada uma palestra online com a professora Dra. Denise Landim, que desenvolveu sua tese de doutorado⁷ acerca desse tema. Após uma breve apresentação de conceitos, as participantes da pesquisa se engajaram em uma discussão em grupo para apresentar suas próprias percepções acerca do tema e compartilhar experiências. Este encontro do Projeto Praxiologias foi realizado em plataforma online – Google Meet – com gravação de vídeo. Para posterior análise dos dados, a gravação foi transcrita e categorizada por temas.

⁷ Landim, 2020. Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades

A segunda parte da geração de dados foi realizada no encontro presencial do Projeto Praxiologias que aconteceu em abril de 2023 na Universidade de Londrina, no Paraná. Foi uma oportunidade para as participantes interagirem pessoalmente e também uma oportunidade para geração de dados do projeto e desta pesquisa. No dia 15 de abril de 2023, o foco foi na temática da agência docente. Dividimos este momento em três partes e cerca de 23 participantes contribuíram para este processo. Como a geração de dados envolveu momentos diferentes do dia, a quantidade exata de participantes não foi computada.

Primeiro, pedimos que as participantes escrevessem em um pedaço de papel suas concepções de agência (M2). Utilizamos uma frase orientadora “Agência docente no ensino de inglês com crianças envolve...” e um questionamento “O que precisamos considerar?”, e pedimos que as participantes respondessem de forma livre com palavras, frases curtas, ideias ou representações que simbolizam a agência docente para elas no contexto em que atuam. Esses dados foram compilados, digitalizados e analisados no Capítulo 2, que examinou as teorias de agência juntamente com as concepções trazidas pelas participantes.

Ainda na geração de dados presencial do dia 15 de abril de 2023, dividimos as participantes em quatro grupos para uma discussão mais direcionada (M3). O foco da discussão foram aspectos presentes e futuros com relação à agência docente. Cada grupo discutiu acerca de uma instância que exerce influência no desenvolvimento da agência, com objetivo de refletir sobre melhorias para sua atuação, com base nas ações possíveis em cada instância. O quadro a seguir apresenta o questionamento posto para cada grupo:

Quadro 3 – Temas para discussão em grupo

Grupo 1	Se você pudesse reivindicar à Secretaria Municipal de Educação melhores condições para o desenvolvimento da sua agência docente no ensino de inglês com crianças, o que você indicaria?
Grupo 2	Se você pudesse reivindicar à Coordenação ou Direção da sua escola melhores condições para o desenvolvimento da sua agência docente no ensino de inglês com crianças, o que você indicaria?
Grupo 3	Se você pudesse reivindicar ao Ministério da Educação (ou outro órgão ligado ao governo federal) melhores condições para o desenvolvimento da sua agência docente no ensino de inglês com crianças, o que você indicaria?
Grupo 4	Se você pudesse reivindicar aos pais e/ou responsáveis melhores condições para o desenvolvimento da sua agência docente no ensino de inglês com crianças, o que você indicaria?

Fonte: Elaborado pela autora

Para cada grupo, fornecemos um papel para registrarem suas principais ideias para responder ao questionamento feito com base nas discussões que estavam sendo realizadas entre eles. As discussões de cada grupo também foram gravadas em áudio e transcritas para posterior categorização e análise. Após a discussão em pequenos grupos, foi realizada uma discussão com todas as participantes (M4), como uma oportunidade de compartilhar o que foi discutido nos grupos. A imagem a seguir capturou esse compartilhamento e discussão:

Figura 2 – Discussão em grupo



Fonte: Foto tirada no Encontro do Projeto Praxiologias

Nesse momento, todos puderam manifestar suas opiniões acerca de cada instância questionada (Secretarias, Governo Federal, pais e responsáveis) e acrescentar informações ao que estava sendo relatado pelo grupo responsável por aquele tema. A discussão também foi gravada e transcrita para categorização posterior.

No último momento, que aconteceu no dia 09 de dezembro de 2023, foi realizado um encontro online na plataforma Zoom para retorno e feedback acerca dos dados gerados (M5). Todas as participantes que estavam presentes presencialmente no dia 15 de abril de 2023 foram convidadas a participar desse momento de retorno, uma vez que os dados foram gerados majoritariamente naquela ocasião.

Utilizamos esta oportunidade para apresentar para as participantes alguns trechos dos dados e nossas visões e interpretações acerca deles. Oferecemos a oportunidade para as participantes acrescentarem informações, tecerem comentários extras e manifestarem sentimentos e opiniões acerca do que estava sendo apresentado. Esse encontro foi gravado em vídeo e posteriormente transcrito.

Ademais, acrescentamos que o momento de feedback e retorno acerca dos dados foi uma sugestão feita por uma das participantes durante o encontro presencial do dia 15 de abril de 2023. O comentário feito pela participante foi no sentido de proporcionar um diálogo maior com os dados:

[...] antes do final da tese, envia para as pessoas, faz um meet, compartilha aquilo que você tá falando... Tudo que a gente tá falando aqui. Porque se eles tiverem alguma coisa a acrescentar, você ainda pode acrescentar, o que é muito válido, porque aí você tá fazendo uma tese dialógica. Você tá dialogando com seus dados, jogando para as pessoas, elas te dando feedback, acho importantíssimo, porque a gente tá aqui nesse grupo realmente para trazer a voz de todos os que estão aqui. Todo mundo que tá aqui já tem voz, não tem... na tese essas vozes vão ser ouvidas, eu acho importante fazer um retorno. Você vai pra lá no seu doutorado sanduíche se Deus quiser, você faz um meet com a gente e fala “olha, convida todo mundo que tá aqui né, vamos participar, vamos ouvir, qual foi o meu olhar para o que vocês disseram”, e aí a gente pode até acrescentar alguma coisa...(M4)

Acreditamos e defendemos essa visão dialógica dos dados e da escrita da tese, por esse motivo foi proporcionado um momento para olhar e refletir acerca dos dados gerados. Acreditamos, também, na noção de agência que emerge da própria atividade científica, o que pode ser percebido no comentário apresentado acima. A participante da pesquisa faz um movimento agentivo ao sugerir caminhos para a própria pesquisa em que estava participando. Acrescentamos que, neste caso específico, a participante que fez essa sugestão também já teve a experiência de fazer uma pesquisa de doutorado e sua agência reflete no caminho percorrido, por ter mais familiaridade com a trajetória de pesquisa. Na próxima seção vamos detalhar os procedimentos para análise dos dados e como eles foram apresentados no decorrer do texto.

1.3 Procedimentos para análise e apresentação dos dados

Começamos essa seção esclarecendo que a análise de dados foi uma etapa da pesquisa realizada no escopo do Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior - PDSE/CAPES. Todos os dados, com exceção do retorno e feedback online em dezembro de 2023, foram gerados no Brasil. Conforme exposto acima, tive a oportunidade de conduzir parte da pesquisa no Exterior e consegui uma bolsa do PDSE por 10 meses para a Universidade de Helsinki, na Finlândia. Como os dados já tinham sido previamente gerados, o foco do meu período na Finlândia foi realizar a transcrição, categorização e análise dos dados, bem como a escrita inicial dos capítulos da tese.

Sendo assim, começo por evidenciar uma etapa a que geralmente não é dada a devida importância: a transcrição dos dados. Como pontuam Braun e Clarke (2006, p. 88), o tempo dedicado à transcrição não é desperdiçado, pois esclarece os primeiros estágios da análise, e permite o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda acerca dos dados através da atividade da transcrição. Optei pela análise temática para olhar para os dados, pois ela envolve uma abordagem de pesquisa e categorização de todo o conjunto de dados para encontrar padrões repetidos e significados a partir dos temas identificados, permitindo a interpretação e análise alinhadas com teoria (Braun; Clarke, 2006). Além disso, é uma abordagem flexível que permite diversos formatos e produtos.

Após transcrever os dados referentes às gravações online e presenciais, imprimir esses documentos e realizei uma primeira leitura geral. Observei que as participantes traziam narrativas e pontuações do passado tais como: histórico da profissão, relatos e experiências do presente da sala de aula e a atual situação de trabalho e também reivindicações focadas no futuro no âmbito das instâncias questionadas. Por esse motivo, utilizei três cores para categorizar os dados (passado, presente e futuro) e comecei a fazer anotações dos temas que apareceram em cada categoria. De forma geral, o que seria considerado um tema? De acordo com Braun e Clarke (2006, p. 82, tradução nossa⁸), “um tema captura algo importante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa, e representa algum nível de resposta padronizada ou significado dentro do conjunto de dados”. Além disso, compreendemos que a análise realizada é latente, de acordo com a definição dos autores:

Uma análise temática no nível latente vai além do conteúdo semântico dos dados e começa a identificar ou examinar ideias implícitas, pressupostos, e conceitualizações e/ou ideologias [...] Para análise temática latente, o desenvolvimento dos temas em si envolve trabalho interpretativo, e a análise produzida não é apenas uma descrição, mas já está teorizada (Braun; Clarke, 2006, p. 84, tradução nossa).

Assim, no processo de desenvolvimento dos temas, olhei para cada excerto dos dados atentamente para identificar e observar o que era mais recorrente ao longo das transcrições. Trazer os dados junto com as teorias nos capítulos da tese fez com que essa forma de análise temática latente fosse ainda melhor explorada, por permitir uma investigação mais profunda e uma interpretação teorizada.

⁸ Esclareço que as traduções realizadas são de minha responsabilidade, com base nas leituras do texto original dos autores. Como professora de inglês e tradutora pós-graduada, me responsabilizo pelas traduções realizadas do Inglês para o Português e optei por não apresentar os textos originais por limitação de espaço. Todas as traduções feitas por mim estão indicadas no texto.

Ademais, cabe enfatizar que os temas não simplesmente emergem, mas são fruto de extensa análise e papel ativo do pesquisador durante o processo detalhado de investigação (Braun; Clarke, 2006). Assim, considerar que os temas foram descobertos ou emergiram dos dados seria uma forma passiva de compreender o processo de análise, negando a atividade do pesquisador ao identificar padrões e temas, selecionar quais serão utilizados e apresentar de forma coerente. Além de identificar os temas, também agrupei quantas vezes o mesmo tema apareceu nos dados.

Vale ressaltar que alguns excertos são repetidos por estarem relacionados a mais de um tema. Braun e Clarke (2006) enfatizam essa possibilidade ao pontuar que trechos individuais dos dados podem pertencer a diferentes temas, assim como podem não pertencer a nenhum tema. Por ser um método mais flexível, é importante lembrar que a análise temática permite tais contradições, principalmente por não ignorar as tensões e inconsistências presentes nos dados.

Paralelamente, trabalhei com as definições de agência que as participantes forneceram nas anotações em papel. Foram palavras soltas ou frases curtas. Coloquei todas as palavras em um formato visual e identifiquei as que se repetiram mais de uma vez por tamanhos diferentes. Esses dados fizeram parte do Capítulo 1 desta tese, no momento discussão e problematização do termo agência. Nesse primeiro capítulo também foram utilizados trechos e frases produzidas pelas participantes.

Com a lista da primeira identificação de temas⁹, agrupei todos relacionados ao presente, passado e futuro, para depois refinar e decidir os tópicos que seriam mantidos, colados, descartados ou que poderiam ser combinados com outros temas. Criei temas e subtemas e decidi a ordem em que eles apareceriam em cada capítulo juntamente com a teoria. Essa etapa teve que ser revisitada na escrita de cada capítulo, pois a ordem e os temas utilizados sofreram mudanças ao longo da escrita. Isso porque a análise temática não é um processo linear, mas sim recursivo, onde o movimento sempre envolve voltar e visitar os temas e etapas quando necessário (Braun; Clarke, 2006).

A divisão de temas e subtemas possibilitou uma previsão inicial do que seria abordado em cada capítulo e quais excertos seriam utilizados para cada etapa da escrita¹⁰. Entretanto, como esperado nesse tipo de categorização, nem todos os dados categorizados foram utilizados na análise. Por uma questão de tempo e espaço não foi possível abordar todos os temas e subtemas, além disso, em alguns casos o tema trazido pelas participantes

⁹ A lista inicial elaborada está disponível no Apêndice 1.

¹⁰ A lista final dos temas e subtemas está disponível no Apêndice 2.

estava muito distante do escopo desta pesquisa e foi categorizado como tema a ser explorado em outros estudos.

Assim, a construção de cada capítulo foi orientada pelos temas e subtemas identificados, partindo da ideia inicial do passado, presente e futuro. Direcionando o olhar para a agência docente, partimos do pressuposto metodológico de que ela envolve uma abordagem relacional e temporal, por ter as raízes nas experiências passadas, estar orientada em direção ao futuro e localizada nas contingências do presente (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). As propostas de discussão dentro desses eixos temporais foram apontadas pelos próprios dados juntamente com a teoria. É importante enfatizar que na análise temática cada trecho e cada tema contam com a interpretação do pesquisador e são utilizadas como suporte para ir além do conteúdo específico e apresentar as visões do pesquisador (Braun; Clarke, 2006).

Sendo assim, os capítulos seguintes, assim como este capítulo, são compostos de reflexões teóricas entrelaçadas com os dados e as vozes das participantes. Primeiramente, vamos aprofundar no conceito de agência com ênfase na agência docente e na educação linguística com crianças, com base nos conceitos trazidos pelas teorias na área e pontuações feitas pelas participantes. Em seguida, apresentamos aspectos acerca do passado e suas influências na agência docente, bem como o percurso histórico do ensino de inglês com crianças. Em seguida, abordaremos desafios e situações do momento presente, trazendo a voz das participantes para guiar essa discussão a partir dos relatos trazidos na geração de dados. Por fim, nosso objetivo principal é compreender o que seria necessário para um melhor desenvolvimento da agência docente, de acordo com quem atua na área da educação linguística com crianças. Por isso, o capítulo com foco no futuro traz essas vozes e reivindicações para instâncias governamentais, escolas e famílias, de forma a entender como professoras de inglês podem melhor desenvolver sua agência e sua atuação em sala de aula com apoio de cada esfera.

Acreditamos que tais reflexões e análises com base nos dados gerados podem ser um suporte para futuras legislações na área, uma vez que buscam compreender as necessidades reais das professoras.

2. O que é a agência docente na educação linguística com crianças?

[...] Education always involves a risk [...] The risk is there because education is not an interaction between robots but an encounter between human beings. The risk is there because students are not to be seen as objects to be molded and disciplined, but as subjects of action and responsibility. [...] if we take the risk out of education, there is a real chance that we take out education altogether (Biesta, 2016, p. 1)

A educação tem como pressuposto a interação humana e, como tal, não pode ser dissociada do risco (Biesta, 2016). Assumir esse risco significa compreender o envolvimento dos sujeitos, “visto que uma educação problematizadora e libertadora é produto-produtora da criticidade, da curiosidade e da criatividade nos processos de ensinar e aprender” (Guilherme; Freitas, 2017, p. 74) e não pode ser reduzida a um caminho que seja seguro, previsível e livre de riscos, pois implicaria em ignorar sua própria perspectiva humana (Biesta, 2016). Ao trazer as ideias de Paulo Freire em consonância com Gert Biesta, Guilherme e Freitas (2017) apontam que a disponibilidade ao risco é inerente à prática educativa e seu compromisso com a transformação social, uma vez que exercer esse risco traz uma melhor compreensão dos sentidos e finalidades da educação, considerando suas complexidades e as dificuldades intrínsecas da formação humana.

Nesse sentido, entendemos que a agência docente se torna um dos principais aspectos para refletirmos acerca da educação, pois os diversos fatores envolvidos nessa interação, em especial os contextuais relacionados ao ambiente em que os professores estão inseridos (Verpanen; Laherto; Hilpoö; Ukkonen-Mikkola, 2022), e diferentes interesses em ação: alunos, pais, estado, instituições, empresários, poder público em geral (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Portanto, acreditamos em um caminho reflexivo que respeite tais pressupostos ao olhar para professoras, alunos e o contexto da sala de aula.

Os programas de formação de professores têm recentemente apresentado mais ênfase em aspectos como a criticidade e a agência docente e, de acordo com Monte Mór (2013), esse movimento tem como ponto de partida os estudos de Paulo Freire acerca da consciência

crítica e da liberdade. Nesse sentido, a autora considera o desenvolvimento de agência como inseparável do desenvolvimento de criticidade¹¹. O reconhecimento do papel fundamental do professor na educação crítica é um dos pontos de convergência entre o pensamento de Biesta e Freire (Guilherme; Freitas, 2017), colocando em evidência a figura do professor, não de forma autoritária, mas como guia e autoridade no ato de ensinar e aprender. Ao refletir acerca dessas duas relações, os autores enfatizam que:

A reflexão filosófica traz à luz essas duas relações; sem tal reflexão temos apenas uma visão opaca do processo de educação. Tanto professor como estudante têm um papel a exercer no processo educativo, e apenas assim, a educação se torna eficaz e formadora. Desse modo, fica claro que a função de ensinar é uma questão que merece ser aprofundada para que, como propõe Biesta, o professor possa recuperar o direito de ensinar e a escola, mais do que um lugar de aprender, seja reconhecida como um lugar de ensinar (Guilherme; Freitas, 2017, p. 82)

Sendo assim, uma visão do processo educacional que considere suas complexidades deve, também, analisar a função de ensinar e a figura do professor. Com base nessas premissas, nos voltamos para a agência docente, de forma a compreender melhor tal conceito e suas implicações para o contexto educacional. O conceito de agência será apresentado por três perspectivas: primeiramente, as noções gerais de agência, seguidas pela agência docente e, posteriormente, a agência docente no contexto da educação linguística com crianças. Assim, faremos um caminho conceitual partindo do mais amplo para o mais específico.

2.1 Agência humana e agência de professores

Se considerarmos a agência humana do ponto de vista do senso comum, ela pode ser entendida de forma otimista ou romântica quando relacionada ao livre-arbítrio dos indivíduos. Ela também pode ser considerada resistência, no sentido de lutar contra tentativas de controle sobre nossas ações (Buzato, 2013). Essas duas percepções começam a delinear a diversidade de abordagens possíveis para o conceito. A complexidade do termo “agência” pode ser percebida em duas tendências, de acordo com Priestley, Biesta e Robinson (2015).

¹¹ Acerca da criticidade e agência docente, cabe mencionar que a autora Walkyria Monte Mor (USP) juntamente com Lynn Mario Menezes de Souza (USP) deu início ao Projeto Nacional de Letramentos (PNL) em 2009 com participação de nove universidades públicas do Brasil. Hoje o projeto conta com a participação de cerca de trinta universidades de diversas regiões. O objetivo é desenvolver, de forma conjunta em rede, pesquisas e levantamentos, ofertar seminários e cursos como educação continuada a professores de línguas da educação básica, publicar estudos e compartilhar experiências. O projeto é uma iniciativa de pesquisa e intervenção com foco na formação de professores de línguas sob a perspectiva dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos (Monte Mór, 2013) e representa uma iniciativa agentiva para a área. Mais informações podem ser acessadas em: <https://letramentos.fflch.usp.br/o-projeto>

Os autores citam Fuchs (2001) para mostrar que a primeira tendência traz um foco socializado e macro, uma visão ampla de agência que ignora o seu aspecto local e específico por ser considerada uma capacidade nata disponível a ser desenvolvida por todos os sujeitos. Por outro lado, outra tendência é concentrar em uma noção de agência individualizada, ignorando questões estruturais e aspectos relacionados ao contexto e aos recursos. Assim, a agência se localiza em dois pólos: subjugada pelas forças sociais ou como um fenômeno guiado por esforços individuais (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

Antes das teorias mais concretas do final do século 20, as posições ontológicas acerca da agência eram divididas entre individualismo e coletivismo (Buzato, 2013). Para os individualistas, o mundo social é resultado da soma de ações dos indivíduos, que são levados a agir de certas formas devido a seus próprios interesses e interpretações; para os coletivistas, por outro lado, os grupos sociais são responsáveis por moldar e direcionar as ações sociais (Buzato, 2013). A discussão em torno da agência é extensa na literatura e tem como uma de suas referências a sociologia, apesar de perpassar diversas disciplinas como a filosofia, a economia e a antropologia (Priestley, Biesta, Robinson, 2015). A partir das bases históricas da sociologia, o conceito de agência parte de uma preocupação acerca da sociedade: Atores sociais constituem estruturas sociais ou são constituídos por elas? (Verpanen; Laherto; Hilpoö; Ukkonen-Mikkola, 2022). Aqui nos alinhamos com Paulo Freire ao negar os radicalismos, “nem somos, mulheres e homens, simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos” (Freire, 2002, p. 51).

Com base nas teorias de Arendt (2007) e na concepção do ser humano como intelectual orgânico trazida por Gramsci (1982), Monte Mór (2013) apresenta a reflexão da agência como algo latente, algo que todo ser humano tem como capacidade/potencial, pois estar vivo envolve ação. A visão ampla de agência está relacionada a estar vivo, estar em ação, avaliar e agir, mas carrega em si uma contradição pois “temos a capacidade de crítica e de utilizar nossa agência latente, mas por alguma razão isso nem sempre acontece, nem sempre aparece ou ainda não foi ativado ou suficientemente visível no meio social e cultural” (Monte Mór, 2013, p. 127, tradução nossa). A autora discorre também sobre outras visões de agência a partir desta reflexão, trazendo também as condições sócio-históricas e contextuais.

Para além da capacidade individual isolada, a agência também é compreendida como algo que pode ser alcançado (ou não) como resultado da interação de capacidades individuais e condições relacionadas ao contexto, ou seja, inclui culturas, estruturas sociais, e

relacionamentos e não pode ser entendida de forma isolada (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Assim, não é algo que os indivíduos possuem ou não possuem, mas algo a ser desenvolvido. De acordo com Priestley, Biesta e Robinson (2015), o termo agência, de forma geral, é muito contestado e por vezes até incompreendido com relação à sua aplicabilidade na pesquisa educacional, e essa incompreensão pode ser percebida na tendência de associar agência e ação. Esses dois termos conceitualmente distintos não devem ser misturados, e o principal fator de distinção entre eles é a presença da intencionalidade na agência, “a capacidade de formular possibilidades para ação, consideração ativa dessas possibilidades e exercício da escolha. Mas também envolve propriedades causais e fatores contextuais” (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 23, tradução nossa). Assim, não se trata da ação isolada, mas da ação com intencionalidade e com base na capacidade individual em conjunto com fatores contextuais. As teorias em torno da agência como capacidade inata do ser humano podem ser contestadas por serem uma forma limitante de considerar tal conceito, apresentando uma visão excessivamente individualista da agência atrelada a atributos pessoais (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Os autores enfatizam que comparar agência e estrutura na determinação das ações sociais é uma forma limitante de considerar tal conceito e apresentam diversas bases que orientam tal pensamento.

Acreditamos na esfera individual como um dos aspectos da agência, mas não o principal. Isso porque, em teorias mais individualistas, as limitações estruturais não são importantes e as condições relacionadas ao contexto são vistas como amplamente influenciadas por interações intersubjetivas (Buzato, 2013). Entretanto, como pontua uma das participantes, existe uma esfera pessoal que envolve as experiências de vida e as possibilidades de cada um:

Mas, é como a gente é constituído, e às vezes um pouquinho assim que você faz, já é... Muito mais do que a outra pessoa que tem feito sendo todo diferente. Porque aquilo ali te demandou mais esforço ainda [...] isso é muito pessoal, o quanto eu consigo transgredir o quanto eu consigo desestabilizar, problematizar, não é fácil. Depende de como a gente se constitui (M4).

Essa constituição do sujeito e a importância da individualidade também foram pontuadas em outro momento da geração de dados desta pesquisa, quando as participantes tiveram a oportunidade de refletir acerca de tópicos específicos que surgiram nas discussões anteriores. Acerca do aspecto individual da agência, elas acrescentaram que:

Sim, porque o individual conta muito. Para mim, na verdade, é mais individual, porque é o que você está ali fazendo, né? E depois sim compartilhando com os outros, pegando o que os outros falarem, assimilando ali para você, levando para sua prática. Então, é importante o coletivo, mas se não for individual, se não pôr em prática, não adianta de nada o coletivo (M5).

Há influências do externo, mas eu acredito que é mais algo pessoal (M5).

Assim, as participantes enfatizam o quanto a individualidade é um fator relevante, pois são as decisões pessoais de cada um que vão moldar o desenvolvimento da agência. Entretanto, tais decisões individuais são atravessadas por fatores sócio-históricos e contextuais que também não podem ser ignorados, visto que não tomamos decisões de forma isolada. As participantes também atentam para o fato de uma inalcançável “utopia” em torno do coletivo, que não deve presumir que todos estão nas mesmas condições apesar de muitas vezes estarem submetidos ao mesmo contexto. Elas acrescentam que “*seria ideal que a agência fosse algo coletivo, todo mundo no mesmo momento ‘vamos mudar a coisa! todos somos agentes’, e todo mundo... Mas, eu acho que não é*” (M5). Assim, o aspecto individual é evidenciado novamente.

Percebemos uma influência da constituição pessoal do sujeito e também de tudo que está ao seu redor, mas é importante pontuar, como já mencionado acima, que não se trata de uma responsabilidade ou capacidade individual isolada, mas sim um aspecto pessoal, relacionado às experiências de vida da pessoa e sua constituição como sujeito. Neste sentido, Landim (2024) pontua que, sendo um fenômeno emergente e contingente, o conceito de agência “requer uma crítica permanente às tentativas de centralizar no indivíduo responsabilidades associadas a condições sobre as quais ele não exerce nenhum controle, sobretudo quando estas se vinculam a discursos de eficiência e sucesso” (p. 2, tradução nossa). Tais discursos serão aprofundados mais adiante neste texto.

Uma abordagem mais abrangente procura considerar a esfera individual e a contextual e foi nomeada como “modelo ecológico de agência”, sendo apresentada por Priestley, Biesta e Robinson (2015) da seguinte forma:

Uma alternativa para essa conceitualização é ver a agência como um fenômeno emergente - como algo que pode ser alcançado pelos indivíduos na interação entre capacidades individuais e recursos, possibilidades e obstáculos do ambiente em que os indivíduos estão agindo. Essa conceitualização ecológica da agência enfatiza a importância da capacidade individual e das dimensões contextuais na configuração da agência e, além disso, considera a realização da agência como um processo temporal (ver também Emirbayer e Mische, 1998) (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 19-20, tradução nossa)

Esta concepção aponta a agência como algo a ser alcançado, realizado e/ou desenvolvido, e aponta que a ação acontece por intermédio do ambiente e não simplesmente no ambiente, sendo assim, a realização da agência sempre resulta da interação de esforços individuais, recursos disponíveis e fatores contextuais e estruturais que se conectam em situações que são sempre únicas. Por estarem conectadas a todos esses aspectos, as situações são sempre singulares e precisam ser analisadas em sua complexidade.

Outra dimensão da agência a ser considerada envolve o fator temporal. Neste ponto, Emirbayer e Mische (1998) apresentam a reconceitualização de agência como uma dinâmica temporal internamente complexa e defendem que esta perspectiva é uma forma de superar o longo debate em torno do livre arbítrio e determinismo. Dizem eles,

Do ponto de vista teórico, nossa contribuição central é começar a reconceitualizar a agência humana como um processo de envolvimento social temporalmente integrado, informado pelo passado (no seu aspecto habitual), mas também orientado em direção ao futuro (como capacidade de imaginar possibilidades alternativas) e em direção ao presente (como capacidade de contextualizar hábitos do passado e projeções do futuro nas circunstâncias do momento presente). Nós defendemos que a dimensão agentiva da ação social somente pode ser identificada em sua total complexidade se for analiticamente situada no fluxo do tempo (Emirbayer; Mische, 1998, p. 963, tradução nossa)

As teorias de Emirbayer e Mische em 1998 se tornaram referência e serviram de base para diversas outras concepções de agência posteriormente, inclusive o modelo ecológico de agência (Biesta; Tedder, 2007; Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Considerar as influências do passado, as projeções do futuro e o envolvimento com o presente torna possível uma análise da agência capaz de alcançar as complexidades inerentes a ela. Essa temporalidade dialoga com a historicidade e a visão da educação como intervenção no mundo (Freire, 2002). As complexidades inerentes ao presente, passado e futuro perpassam uma prática educativa crítica que, de acordo com Freire (2002), “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 21). Nos alinhamos com Freire (2002) ao compreender que não deveria haver formação docente alheia à criticidade. A reflexão contextualizada acerca da prática e da temporalidade pode contribuir para que a curiosidade ingênua se torne crítica, e tal movimento pode ser entendido como uma das formas de desenvolvimento da agência docente na prática. Compreendemos a crítica a partir de dois sentidos apresentados por Monte Mór (2015): seu desenvolvimento juntamente com uma escala alta de estudos e reflexão, e no sentido de capacidade de percepção crítica da sociedade, não atrelada necessariamente à escolarização.

Em um contexto educacional complexo, a educação é vista como intervenção no mundo (Freire, 1996) o que implica uma responsabilidade na tomada de decisões na atuação como educadores (Menezes de Souza, 2011). Não se trata de uma responsabilidade isolada e individualizada, mas em termos de uma postura crítica diante da construção de significados e tomada de decisões na ação docente (Menezes de Souza, 2011). Assim, constatar as influências temporais na agência docente traz o sentido de intervir na realidade, ao compreender os professores como sujeitos dessa história e que constantemente estão gerando mudanças. Entendemos o saber temporal e histórico como possibilidade e não determinação, apoiados em uma visão de esperança com direção ao futuro (Freire, 2002).

Sobre as dimensões temporais, de forma mais específica, Emirbayer e Mische (1998) nomeiam a relação entre elas de “cordão tríade da agência”. Estas três dimensões serão exploradas nos capítulos seguintes, mas apresentaremos uma breve descrição e a nomenclatura proposta por Emirbayer e Mische (1998) para se referir a cada uma delas.

O elemento iterativo está relacionado a uma reativação seletiva de padrões de pensamento e ação do passado, como rotinas e atividades práticas, e essa influência do passado é responsável por manter identidades, interações e instituições ao longo do tempo (Emirbayer; Mische, 1998). A importância desse elemento reside na compreensão de que a agência está interligada a conquistas e dificuldades do passado, compreensões e padrões de comportamento, além de todo o repertório de experiências vividas (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

Por sua vez, o elemento projetivo está relacionado com a imaginação de futuras trajetórias de ação possíveis, em que estruturas de pensamento e ação possam ser reconfiguradas com base nos desejos, medos e esperanças para o futuro (Emirbayer; Mische, 1998). Esse aspecto evidencia a agência como motivada e, de certa forma, conectada com a intenção de alcançar um futuro diferente do presente e do passado (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

A reconfiguração apontada pelos autores parte de uma reflexão crítica. Nesse sentido, Monte Mór (2015) cita Ricoeur (1977) ao vincular a crítica com um “processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio” (2015, p. 6). A autora reflete acerca dos sentidos que são passados de geração em geração, que entendemos estarem alinhados com o elemento iterativo da agência, e as novas possibilidades interpretativas que podem ser criadas, alinhadas com o elemento projetivo da agência. Essa nova construção de sentidos acontece ao revisitar teorias tradicionais e entender uma nova

construção social, cultural e histórica. O que é apresentado como “exercício da suspeita” (Monte Mór, 2015) gera a ruptura do ciclo interpretativo, desestabilizando as visões de mundo e abrindo espaço para que a crítica seja construída.

O terceiro elemento, prático-avaliativo, “implica na capacidade dos atores de fazer julgamentos práticos e normativos entre trajetórias alternativas possíveis de ação, em resposta a demandas, dilemas e ambiguidades emergentes de situações em desenvolvimento no presente” (Emirbayer; Mische, 1998, p. 971, tradução nossa). Os julgamentos feitos são práticos, relacionados ao contexto e avaliativos por julgar os riscos e analisar as situações concretas. Refletir acerca do presente é importante para se ter uma visão da situação atual de determinado cenário no que se refere à agência, pois apesar de estar envolvida com o passado e com o futuro, a agência só pode ser “atuada” no presente (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

Apesar de representarem três dimensões com distinções entre si, o cordão tríade da agência presume que as três podem ser encontradas em diferentes níveis em situações concretas (Emirbayer; Mische, 1998), cada uma desempenhando um papel, mas contribuindo de formas diferentes e níveis distintos (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

O fator temporal e o contexto se complementam na compreensão acerca da agência, por fornecer bases para analisar o curso de vida e as transformações que acontecem nos contextos de ação ao longo do tempo. Ademais, Priestley, Biesta e Robinson (2015) complementam que tais contextos além de sociais (Emirbayer; Mische, 1998) são também materiais, pois a agência também é influenciada por recursos e limitações físicas.

Diversas outras teorizações discorrem acerca da agência e, entre elas, se destaca a análise desenvolvida por Anna Stetsenko. Com base nos autores citados e nas principais teorias desenvolvidas na área, Stetsenko (2023) pontua uma problemática, enfatizando que “há um hábito de passividade em todas as grandes concepções de desenvolvimento e agência” (2023, p. 3). Ao citar os trabalhos de Gert Biesta e seus colaboradores, a autora destaca que há uma ênfase na premissa de que as pessoas reagem ao mundo, um modelo mais responsivo de agência, e revela importantes lacunas que precisam ser confrontadas, principalmente no que se refere a uma abordagem que inclua também questões políticas e ativistas do mundo atual (Stetsenko, 2023). De acordo com a autora, a ação do sujeito fica em segundo plano nas abordagens relacionais e ecológicas, tendo como foco sempre a capacidade que o indivíduo tem de responder ao contexto e os desafios apresentados. O impasse dessa visão é um enfoque que favorece a situacionalidade e parece colocar uma

separação entre o indivíduo e o mundo, colocando o primeiro ato sempre nas situações que são apresentadas.

O problema com as abordagens relacionais, para ser muito específica, é que elas postulam (mais ou menos explicitamente) que o mundo pode nos apresentar algo, por exemplo, como uma situação problemática, sem, fora ou antes do nosso engajamento com o que é apresentado. Trata-se de apresentar as coisas para nós como um processo que é, temporal e substantivamente, relativamente independente (embora de alguma forma coordenado) com o que nós mesmos estamos fazendo e lutando. Nessa visão da agência e do lugar dos humanos no mundo que serve de base para conceituar a agência, o processo de o mundo apresentar situações problemáticas aos humanos aparentemente acontece por si só, independentemente de quem é, e para quem a situação pode ser ou não problemática, de quem a pessoa é, e o que essa pessoa está fazendo, contra o que se está lutando, esperando e aspirando (Stetsenko, 2023, p. 7)

Ao apresentar tais colocações, Stetsenko (2023) pontua as falhas conceituais, mas, principalmente, direciona o olhar para a dificuldade de conceituar a agência e os dilemas que envolvem essa teorização. A problemática em torno do sujeito e sua relação com o ambiente é algo que aparece desde as primeiras teorizações de agência (Priestley; Biesta; Robinson, 2015), bem como em torno de aspectos relacionados ao individualismo ou coletivismo (Buzato, 2013).

A proposta de Stetsenko (2023) traz um processo mais unificado, onde os indivíduos transformam e são transformados pelas circunstâncias, bem como criam e são criados por elas. Essa rede relacional tem um efeito circular, e foi denominada pela autora de “agência radical-transformadora”, alinhada com aspectos dialéticos, críticos, políticos e ideológicos.

Na visão de mundo transformadora, a realidade é reconcebida como aquilo que está sendo constantemente transformado e realizado (literalmente tornado real) pelas próprias pessoas - e, mais importante, por pessoas não como entidades isoladas e autônomas, mas como atores agentivos ou agentes ativos de práticas sociais. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento humano é postulado não apenas totalmente imerso em práticas colaborativas, porém, mais precisamente, co-constituído pelas contribuições ativas de cada indivíduo para essas práticas, em que a dinâmica do que existe é alterada como um todo a cada vez que uma pessoa age. A ênfase está no nexo de reciprocidade, em que as pessoas mudam o mundo e são mudadas por ele - como dois pólos de um mesmo objeto, bidirecional e recursivo, promovendo a co-constituição de pessoas e do mundo em um processo simultâneo. Essa abordagem implica que as pessoas nunca apenas reagem, nem respondem ao que existe, mas agem ativamente na cocriação tanto do mundo quanto de si mesmas além do “dado” do presente (Stetsenko, 2023, p. 4).

E quais as implicações diretas dessa visão para a agência? Primeiramente, ela se torna algo inalienável, em processos de desenvolvimento e fundamental para a vida humana, que, por sua vez, envolve “formas socialmente transformadoras, praticamente produtivas e

colaborativamente inventivas de como a vida humana é organizada dentro da dinâmica sócio-histórica das comunidades” (Stetsenko, 2023, p. 12). O que se torna interessante é que, a partir desse ponto de vista, a agência é desenvolvida em multiplicidades e nas mais diversas formas e não em manifestações isoladas. Acreditamos que tal visão permite melhores entendimentos acerca da relação entre o indivíduo e o mundo, principalmente no que se refere ao processo de co-criação.

Ademais, Stetsenko (2023) encoraja pesquisadores e educadores da área a serem agentes como pesquisadores em suas buscas acadêmicas sobre a agência, teorizando e explorando conceitos que desafiam o “status quo”, e não limitando a agência à ações individualizadas e descontextualizadas. Neste sentido, a presente trajetória de pesquisa pretende seguir esta direção. Partindo da complexidade em torno da conceituação de agência, entendemos que também não é possível alinhar com apenas uma das teorizações apresentadas, mas sim reconhecer suas potencialidades quando combinadas e buscar de diversas fontes, além de construir os próprios entendimentos ao longo da pesquisa.

Compreendemos as falhas conceituais que podem ser percebidas nas teorias relacionais-ecológicas de Gert Biesta e seus colaboradores, como apresentado de forma esclarecedora por Stetsenko (2023), mas também acreditamos nas diversas potencialidades dessa abordagem para a agência, devido ao seu caráter contextual e individual (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Acreditamos, também, em uma análise da agência que seja temporal, conforme as propostas de Emirbayer e Mische (1998), possibilitando uma visão do desenvolvimento da agência no tempo e aspectos relacionados ao passado, presente e futuro que são muito pertinentes para a análise proposta nesta pesquisa. Entretanto, acreditamos na agência como mais do que uma resposta a tais circunstâncias e, dessa forma, coprodutiva da sociedade, e desenvolvida em multiplicidades por pessoas nos atos de sua própria agência transformadora (Stetsenko, 2023) e consideramos que tal visão é capaz de expandir a compreensão das situações específicas que são trazidas nesta investigação.

Após tecer considerações acerca da agência de forma geral, partimos para as concepções em torno da agência docente, voltando o olhar para as professoras em seu contexto de trabalho – a sala de aula. Em seguida, com um foco ainda mais direcionado, apresentaremos considerações acerca da agência docente no que se refere a professoras que atuam na educação linguística com crianças.

Primeiramente, cabe distinguir a agência docente junto a um dos conceitos que muitas vezes é confundido ou colocado como sinônimo de autonomia do professor. Apesar da

diferença ser sutil, algumas interpretações de autonomia são no sentido de colocar o professor como o único árbitro de todas as questões educacionais e essas não podem ser confundidas com a agência (Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Monte Mór, 2013). Essa posição mais radical procura equilibrar, de certa forma, a tendência de políticas educacionais *top-down*, mas acaba por propor uma situação em que outro grupo - os professores - tomam o controle total da educação (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Assim, os dois extremos trazem problemáticas e devem ser evitados.

Do ponto de vista de pesquisas focadas em autonomia, a agência pode ser vista como um ponto de partida para o desenvolvimento da autonomia (Benson, 2006). Por outro lado, uma das participantes desta pesquisa parece entender a relação de outra maneira: a autonomia como forma de incentivar a agência, permitindo à professora a tomada de decisões no ambiente concreto de atuação:

(...) eu acho que seria essencial, é o professor ter autonomia, o professor não ter que ficar explicando e justificando tudo e colocando tudo lá no plano dele (...) O professor deveria ter uma autonomia maior de criar, de usar o que ele acha que dá certo com aquela turma (M5).

Na visão apresentada pela participante acima, a autonomia parece estar relacionada à possibilidade de liberdade de atuação no contexto escolar diante das burocracias e impedimentos que a professora pode enfrentar em cada situação concreta. Independentemente da ordem, seja a agência contribuindo para o desenvolvimento da autonomia ou vice-versa, não podemos negar que os conceitos estão interligados. Assim, ao invés de focar em definições precisas, é mais importante compreender que as fronteiras porosas entre os termos permitem uma relação maior entre eles (Benson, 2006).

Ademais, ter mais autonomia pode ser considerado como um fator positivo no desenvolvimento da agência, justamente por incentivar a tomada de decisões, como pontuado pela participante. Entretanto, não é uma garantia de que a agência será concretizada uma vez que a autonomia está presente. Autonomia para agir nem sempre significa que tal ação será realizada.

Outro conceito alinhado com a agência é a identidade do professor. Entendemos que identidade e agência estão conectados, mas a identidade tem um aspecto mais pessoal, no sentido de compreender quem as professoras são e o processo de sua construção identitária. Nguyen (2016) apresenta a definição de identidade do professor a partir de quatro elementos,

trazendo as teorias de Beijaard et al. (2004), e traz como quarto elemento a agência¹², no sentido de estarem ativos em suas carreiras e nos papéis desempenhados. Identidade, autonomia e agência também são relacionadas por Benson (2006), ao expandir as visões em torno da autonomia para alcançar a complexidade desses outros conceitos.

Enquanto extensas teorizações podem ser observadas no campo da agência, há uma limitação maior ao tratar da agência do professor e, portanto, um grande espaço para novas formas de compreensão e teorizações acerca do trabalho dos professores (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Talvez por esse motivo, as primeiras décadas do milênio foram marcadas por um interesse de pesquisa ampliado na agência docente na área da educação, principalmente pela variedade de reformas educacionais que se espalharam pelo mundo nas últimas décadas (Verpanen; Laherto; Hilpoö; Ukkonen-Mikkola, 2022).

As configurações sociopolíticas em torno da educação são complexas e os desafios envolvem interesses que precisam ser equilibrados entre Estado, pais, estudantes, empregadores e instituições. Priestley, Biesta e Robinson (2015) salientam que os professores também são parte ativa desse cenário e não estão apenas agindo em função dos interesses dessas outras partes, sendo assim, seus conhecimentos profissionais e experiência da realidade educacional devem ser ouvidos. Nesse sentido, analisar e considerar a agência docente é uma forma de “posicionar os professores como agentes ativos dentro desse quadro complexo, em que sua voz profissional e seu julgamento importam” (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 5, tradução nossa). Isso significa reconhecer a complexidade de fatores envolvidos na atividade docente, enfatizando também a agência docente como habilidade de agir e tomar decisões práticas de formas novas, criativas, intencionais e significativas (Toom et al., 2015). Neste sentido, o trabalho dos professores envolve adaptarem-se à diversas exigências do ambiente de trabalho, interpretar e negociar com colegas de trabalho, pais e cuidadores, tomar decisões independentes e encontrar o equilíbrio entre preferências pessoais e compreensões colegiais compartilhadas, com o objetivo de proporcionar um ambiente relevante e construtivo para os alunos e para os próprios professores diante de contextos profissionais em constante mudança (Toom et al., 2015).

Um dos focos de pesquisa tem sido direcionado para o contexto em que os professores atuam, apontando que a agência docente pode ser limitada ou possibilitada de acordo com

¹² Acerca dos demais elementos, o autor aponta que: “A definição de autonomia do professor que fundamenta este estudo é baseada, em parte, nas características essenciais da identidade do professor apresentadas por Beijaard et al. (2004). Especificamente, a identidade do professor é (1) ‘um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de experiências’, (2) ‘implica na pessoa e no contexto’, (3) ‘consiste em sub identidades’, (4) envolve a ‘agência’ (no sentido de os professores estarem ativos durante suas carreiras profissionais). (Nguyen, 2016, p. 67).

fatores contextuais (Verpanen; Laherto; Hilpoö; Ukkonen-Mikkola, 2022). Entretanto, ao pensarmos nas dimensões temporais apresentadas por Emirbayer e Mische (1998), pouca ênfase tem sido dada ao aspecto do futuro. Como resultado disso, as visões dos professores acerca dos propósitos profissionais a longo prazo e a importância desses propósitos no desenvolvimento da agência docente não têm sido destaque em pesquisas (Verpanen; Laherto; Hilpoö; Ukkonen-Mikkola, 2022). Stetsenko (2023) enfatiza a importância das projeções do futuro para a agência docente quando diz que

[...] o ensino-aprendizagem sempre precisa se conectar e estar fundamentado no processo de alunos e professores desenvolvendo seus próprios projetos de participação e importância nas práticas da comunidade, por meio da visão de seus futuros possíveis e de seus eus para ser de uma certa maneira, assumir compromissos dessa forma e trabalhar para que esses compromissos se concretizem. Cada ato de ensino-aprendizagem, sob essa luz, é um empreendimento complexo, contestado e não neutro, carregado de significado humano e significado pessoal, incluindo dimensões como emoções e paixões (Stetsenko, 2023, p. 15)

Stetsenko acrescenta que a agência é primordial para um processo de ensino-aprendizagem significativo, e enfatiza que “não há lugar nesse processo para transmissão passiva de conhecimento, memorização fiel ao teste [...] e outros tipos de atividades puramente cognitivas e essencialmente neutras” (Stetsenko, 2023, p. 16). Assim, o desafio de um processo mais significativo muitas vezes começa e é desenvolvido a partir da agência do professor, onde não há lugar para a passividade tecnicista.

No que se refere à professora de línguas, é preciso considerar que no passado uma visão tecnicista não fazia com que a figura da professora aparecesse tanto. Nguyen (2016) pontua que os professores não são mais vistos como técnicos que simplesmente adquirem estratégias para o ensino de línguas em cursos voltados para metodologia e aplicam em suas salas de aula mas, ao invés disso, são “reconhecidos como agentes ativos que trazem dimensões profissionais, socioculturais e sociopolíticas para a dinâmica da sala de aula” (Nguyen, 2016, p. 172, tradução nossa). Essa mudança coloca mais evidência na professora, sua identidade, sua agência e a forma como isso influencia a educação linguística. Uma visão mais aprofundada desses aspectos será apresentada no Capítulo 3, que reflete acerca do passado e das perspectivas históricas que influenciam nessa dimensão temporal da agência docente.

2.2 Agência docente e Educação Linguística em Inglês com Crianças (ELIC): metáforas, colaboração e sentidos

A investigação da agência enquanto fenômeno e, em particular, o questionamento acerca de como professoras podem alcançar essa agência no ambiente escolar, bem como os fatores que contribuem e dificultam esse movimento é um tema de pesquisa relevante, como já defendido aqui (Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Landim, 2020; Verpanen; Laherto; Hilpoö; Ukkonen-Mikkola, 2022). Por esse motivo, nos debruçamos também sobre este aspecto, trazendo o contexto específico da educação linguística com crianças no que se refere à agência docente dos profissionais que atuam na área e dos fatores envolvidos.

Para iniciar as discussões sobre esse tema, sabemos que muitas são as concepções e as metáforas associadas com a professora e especificamente usadas no contexto da educação linguística com crianças. Nguyen (2016) aprofunda o estudo acerca das metáforas nessa área específica e pontua que essas professoras e seu trabalho muitas vezes não são valorizados por serem vistos em muitas sociedades como uma extensão da maternidade. O autor aponta algumas categorias gerais em que as metáforas utilizadas estão agrupadas: artistas (cantar, dançar, contar histórias); mães (cuidar, dar conforto); juízes (criar leis, resolver disputas); promotores interculturais (apresentar novas culturas como intermediadores); democratas (ser amigo, ouvir) (Nguyen, 2016, p. 71).

Durante a geração de dados desta pesquisa, metáforas foram mencionadas pelas participantes, que, por sua vez, mostram visões externas construídas acerca do seu trabalho. Esclarecemos que as nomenclaturas utilizadas pelas participantes para fazerem referências a tais metáforas estão, em parte, relacionadas à nomenclaturas elencadas por Landim (2024). Conforme mencionado na Metodologia desta pesquisa, a primeira etapa da geração de dados consistiu em uma palestra com a professora Dra. Denise Landim, onde foram apresentados e discutidos conceitos de agência do ponto de vista da palestrante, que compartilhou sua pesquisa de doutorado no tema. Landim (2024) reflete acerca dos papéis assumidos pelas professoras, e descreve as seguintes metáforas, relacionando-as com sua pesquisa:

(...) o conceito de agência está relacionado ao papel dos professores no exercício de sua profissão, o que envolve reflexões acerca do papel da escola, da educação e do projeto de sociedade ao qual essa escola e essa educação colaboram para construir. Para alcançar tal objetivo, eu escolhi pedir que professores em formação e em exercício conceitualizassem agência, tendo em mente o aspecto relacional e temporal, bem como suas conexões com o contexto em que praticam o ensino. Eu encontrei quatro principais conceitos de agência: o professor tecnicista, o professor como “herói”, o professor sensível e o professor crítico (Landim, 2024, p. 4)

Assim, com inspiração na pesquisa conduzida por Landim (2020), decidimos analisar o conceito de agência também do ponto de vista das participantes desta pesquisa, fazendo conexões com a teoria acerca do tema e, posteriormente, com os aspectos temporais relevantes para se pensar o passado, presente e futuro da agência docente na educação linguística com crianças. Durante as conceituações, as participantes fizeram referência às metáforas e este aspecto será desenvolvido de forma mais profunda. Uma das metáforas observadas é aquela do professor como detentor do conhecimento:

[...] por causa dessa formulação nossa, “ah, professora tem que saber tudo, professor tem que fazer tudo, ele é o detentor do conhecimento todo”, e não é isso né, a gente vê que nós somos seres incompletos, e a gente tá sempre numa busca, professor então nem se diz, professora tem que continuar mesmo buscando, estudando, aprendendo, e isso é no dia a dia, são tarefas nossas do dia a dia (M1).

A fala da participante denota indignação com essa concepção, que traz para a professora a responsabilidade de saber todas as coisas. Outra metáfora que aparece em três momentos e está alinhada com a ideia de maternidade trazida por Nguyen (2016) é a professora como cuidadora:

Essa questão da identidade ela é muito forte, porque o Infantil e o Fundamental I regularmente é um espaço do cuidador (M3)

Deixar de ver os professores como cuidadores e perceber que são especialistas no ensino dos seus filhos (M3)

Eu acho que isso é até intensificado porque eu sinto que os pais até reconhecem os professores universitários como especialistas, mas a gente que dá aula para o primeiro ciclo, por exemplo, do ensino fundamental, ou crianças até menores, parece que a gente não sabe o que a gente tá fazendo, parece que é assim, um trabalho de creche, de cuidadoria (M3)

Aqui é possível observar diversas problemáticas, sendo a primeira referente à dificuldade de estabelecer uma identidade própria por causa das visões externas relacionadas ao lugar do cuidador. De novo, é possível perceber indignação na fala das participantes, por não serem de fato reconhecidas como especialistas em suas profissões. Entretanto, no momento de apresentar as concepções acerca de agência, uma das participantes escreveu:

Ao meu ver, a agência docente, de maneira geral, envolve aspectos relacionados a diversas áreas. O professor sempre precisa ir além da docência, mesmo que isso não pareça ser tão “visível”. No dia a dia da escola, ele é psicólogo, assistente

social, voluntário, e até precisa fazer o papel de mãe e pai dependendo da situação.
(M2).

Isso mostra que essa visão nem sempre é externa, mas muitas vezes é a concepção das próprias professoras acerca de seu trabalho como fruto de discursos que moldam a realidade e as diversas formas de estar nela. Neste sentido, Martins (2022) compartilha seu incômodo com as representações em torno de ensinar crianças pequenas, principalmente no que se refere ao discurso hegemônico de amor à educação quase como um pré-requisito para a atuação na área, como se sem amor não fosse possível dar aula. Além disso, a metáfora e o estereótipo maternal ligado ao trabalho pedagógico causam uma mistura na profissão, e Martins (2022) corajosamente afirma em sua pesquisa autoetnográfica que “da minha parte, eu morria de medo de ser entendida como uma segunda mãe ou tia” (p. 151). Esse sentimento pode ser comum a muitas profissionais que atuam na área e não se identificam com o estereótipo de serem tomadas por amor ao ensino, ou de serem afetivas, carinhosas, doces, meigas, femininas e gentis. Acreditamos que ao trabalhar com crianças o papel de cuidadora está presente e é importante (Hahl; Pietarila, 2021), mas não deve ser resumido a ele.

Refletindo criticamente acerca das metáforas e da visão crítica de linguagem como prática social, Kawachi (2015) pontua, com base em Fairclough (2010) e Gee (1999), que existe um processo de identificação de práticas sociais com um grupo de pessoas, através de associações, que muitas vezes geram visões simplificadas daquele grupo. Assim, as práticas sociais estão relacionadas a representações de como as pessoas compreendem o mundo ao seu redor e como expressam suas perspectivas por meio do discurso (Kawachi, 2015). Tais perspectivas são múltiplas e fluidas e moldam a realidade, assim como são moldadas por ela. A representação é, então, definida como “a significação expressa pela linguagem e enviesada sob nossos olhares e posicionamentos; é a nossa apresentação daquilo que nos parece ‘real’, ou seja, a nossa construção da realidade” (Kawachi, 2015, p. 36), e são responsáveis por construir discursos. Neste sentido, compreendemos as metáforas como parte dessa representação, neste caso, sobre o grupo específico das professoras que atuam na educação linguística com crianças.

Outras duas metáforas ainda aparecem na fala das participantes, a primeira delas é “[...] *o professor como técnico, que vai lá e aplica e a minha função é essa*” (M4), o que denota uma visão tecnicista da atividade da professora. Neste ponto, Landim (2024) enfatiza que a ideia do professor como técnico é a visão de ensino mais tradicional, e que está conectada com uma visão neoliberal de sociedade, onde predominam práticas de ensino

dissociadas da reflexão e da formação. Nesta visão, o foco é a performance e os professores são frequentemente associados a transmissores de conteúdos preestabelecidos, mensuráveis e controlados (Landim, 2024).

Por último, as participantes mencionam *“o professor como herói, e aí a gente cai nessa de que a gente é um pouco mesmo, vai lá e ‘eu pago mesmo, eu faço mesmo’, a gente veste a capa de super herói e vai”* (M4). Este ponto evidencia uma das metáforas trazidas por Landim (2024), ao refletir acerca do professor como herói e da perspectiva neoliberal que espera que o professor aja corajosamente, independentemente de suas condições de trabalho. Neste sentido, Jordão (2016) pontua que a missão salvadora atrelada à profissão de professor culmina em frustração ou arrogância, sem desfechos positivos.

Essa metáfora foi apresentada como explicação para situações em que a professora transborda o que seria sua responsabilidade, para fazer as coisas acontecerem, muitas vezes incorrendo em uma transferência de responsabilidade no que se refere a papéis da escola, do governo, dos pais. Esta visão reforça a ideologia predominante na sociedade, que pressupõe que os professores devem trabalhar por conta própria para superar os desafios, sem impactar o sistema (Landim, 2024). Entretanto, precisamos considerar que a missão do professor não é salvar o mundo ou resgatar os alunos das trevas, mas *“vislumbrar nos alunos a inteligência que lhes é própria, e trabalhar com ela como parceira em ambientes educacionais formais como a escola”* (Jordão, 2016, p. 42), reconhecendo os limites e as possibilidades da atuação docente.

Além das metáforas acerca da figura da professora, que denotam um caráter mais externo sobre as visões que muitas vezes são atreladas às professoras, as participantes também mencionaram uma metáfora com relação à agência, sob um ponto de vista mais relacionado às suas experiências do que a expectativas externas. Uma participante apresentou a imagem da teia, com base na filosofia africana e no projeto que estava sendo desenvolvido, aprofundando aspectos culturais de um povo africano específico, e pontuou que *“[...] para mim a teia passa a representar muito mais agora, sabedoria pela criatividade, e para mim isso é agência, isso é agir, é agência mesmo”* (M1), nesse mesmo sentido, outra participante complementa a fala e acrescenta *“[...] a teia ela tem mesmo esse sentido de interrelação, construção, é uma construção que interliga as pessoas né”* (M1). Consideramos pertinente essa conexão com a teia, justamente por simbolizar relações, inter cruzamentos e diálogos, e por trazer o aspecto de colaboração em torno da agência docente.

O aspecto colaborativo, por sua vez, foi o que apareceu com mais frequência na discussão em grupo nos mais diversos temas trazidos pelas participantes. Acerca desse elemento, Hahl e Löfström (2016) enfatizam que um diálogo reflexivo com outras pessoas é “essencial para aprender a revisar criticamente e objetivamente as próprias crenças, concepções e suposições para então rejeitar essas ideias ou adaptá-las e transformá-las em uma nova compreensão sobre o assunto” (Hahl; Löfström, 2016, p. 303, tradução nossa). A colaboração entre as professoras como forma de impulsionar sua agência foi citada em onze momentos diferentes, com destaque para três falas marcantes:

Para mim a agência envolve tudo que a gente tá fazendo, não é sobre mim, é um trabalho colaborativo. Então, eu não me veria como uma docente agente se eu não tivesse _____¹³ que são aquelas que despertam em mim a vontade de querer melhorar. (M3)

Tudo que a gente faz é por nossa conta. A gente se aventura, que vai atrás. [...] Se a gente faz e a gente dá conta, é por nossa conta. É porque a gente vai atrás, a gente troca experiência. [...] (M3)

Por isso que eu falei, que agência pra mim é, é eu estar com elas. (M3)

*[...] A gente se orienta, desorienta...
Abraça e chora junto [risadas] (M4)*

A segunda e a terceira falas trazem a colaboração mas também denunciam uma falta de apoio de instâncias superiores para o desenvolvimento de suas atividades diárias, tema que será melhor explorado no Capítulo 4, acerca do papel das instâncias superiores no desenvolvimento da agência no momento atual.

Durante a geração de dados, no momento de retorno e feedback, as participantes tiveram a oportunidade de olhar para essas três falas apresentadas anteriormente e tecer comentários acerca do aspecto colaborativo, adicionando suas opiniões pessoais. Nesse sentido, uma participante pontuou que “(...) nessa última fala aí, a gente ri, desorienta, chora junto. Eu acho que é mais fácil enfrentar as dores quando a gente tem alguém que compartilha das mesmas dores e alegrias e dificuldades” (M5), e ela acrescenta como a natureza do ser humano influencia nesse aspecto “Então, talvez por a gente ser um ser social, a gente gosta da colaboração porque tem esse apoio, inclusive afetivo” (M5). Ao trazer a sociabilidade da nossa natureza humana fica evidente a necessidade da colaboração, do apoio e até mesmo do afeto. Tal característica é ainda mais acentuada na área de educação linguística com crianças, onde grande parte da atuação em sala de aula acaba sendo ditada

¹³ Momento do áudio em que não foi possível identificar o que estava sendo falado

pela própria prática e pelas experiências compartilhadas ao invés da presença de regulamentos previamente estabelecidos.

Entretanto, o aspecto individual foi retomado por uma das participantes como algo que não pode ser ignorado em prol da colaboração. Ela contrapõe que:

Eu só não concordo, tipo assim, que a agência ali é só quando eu estou com elas, com outras pessoas, no caso colaborativo, né. Eu acredito que sim, é muito importante, é extremamente necessário, mas não é só quando eu estou com outras pessoas. Eu acho que o que você está fazendo dentro de sala, o que o outro está fazendo dentro de sala, e depois compartilhar esses saberes é extremamente importante, mas não só... Agência é o tempo todo, não é só com os outros, é você também sozinha em sala de aula com os alunos. Então, eu só discordo dessa parte ali, acho que foi da primeira fala, né? Mas só (M5)

É interessante notar a consonância da pontuação feita por ela com as diversas teorias (Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Emirbayer; Mische, 1998; Stetsenko, 2023) trazidas ao longo desse capítulo que procuram conciliar os aspectos individuais, coletivos, contextuais, temporais, entre outros, trazendo diversas conexões possíveis para pensar a agência. Enfatizamos, especialmente, quando a participante diz que “*agência é o tempo todo*”, porque acreditamos que está conectada a todos esses aspectos e nunca isolada.

Após analisar as metáforas e o aspecto colaborativo, partiremos para uma análise das falas específicas de algumas participantes acerca de suas concepções de agência. Conforme explicitado no Capítulo 1 acerca da metodologia utilizada para geração dos dados desta pesquisa, um dos momentos aconteceu presencialmente e as participantes foram convidadas a expressar suas visões acerca da agência docente no ensino de inglês com crianças.

Assim, a partir de uma frase “Agência docente no ensino de inglês com crianças envolve...” e um questionamento “O que precisamos considerar?”, pedimos que as professoras respondessem de forma livre com palavras, frases curtas, ideias ou representações que simbolizam a agência docente para elas, no contexto em que atuam. Esse momento foi anterior à discussão realizada sobre o tema, e teve como objetivo introduzir o assunto e compreender as visões individuais das professoras antes da troca em grupo. A figura a seguir traz as palavras indicadas pelas participantes.

Figura 3 - concepções de agência docente no ensino de inglês com crianças



Fonte: elaborado pela autora utilizando ferramentas digitais¹⁴

Primeiramente, é necessário pontuar que a diferença de tamanho entre as palavras não é aleatória, mas representa as palavras que foram mais utilizadas pelas professoras, visto que algumas palavras apareceram mais de uma vez. É interessante perceber que “dedicação” foi utilizada por seis participantes diferentes ao serem questionadas acerca da agência docente, seguida por “formação docente” que apareceu em quatro momentos. As palavras “amor”, “afetos”, e “aprendizagem” apareceram três vezes cada uma, e as palavras “criatividade”, “estudos”, e “abordagens e metodologias” apareceram duas vezes. Todas as demais foram citadas apenas uma vez.

Entendemos a limitação de palavras isoladas e enfatizamos que elas não são suficientes para gerar compreensões mais complexas acerca das visões das professoras sobre agência docente. Entretanto, acreditamos que as palavras isoladas podem simbolizar uma visão geral do termo, fornecendo palavras norteadoras. Ademais, algumas participantes também optaram por escrever descrições mais detalhadas acerca de suas visões de agência, e esses trechos serão apresentados ao longo dos capítulos.

Para aprofundar os entendimentos em torno do conceito de agência, em um momento posterior da geração de dados apresentamos as palavras que aparecem nesta imagem para as participantes e oferecemos a oportunidade para que elas comentassem acerca de suas

¹⁴ Figura gerada no website gratuito: <https://wordart.com/>

impressões sobre essas palavras de forma livre e aberta. Primeiramente, questionamos se as palavras estariam mais relacionadas a aspectos individuais ou externos e o seguinte comentário foi acrescentado:

Eu acho que é uma mistura. Porque vai ter os aspectos individuais do professor, mas também os externos. Então, onde o professor está inserido, no caso ali no grupo né, igual a (nome da participante) falou, os estudos nunca acabam, então a gente sempre vai estar estudando, e a gente leva um pouco ali do grupo que nós estamos juntos, e não só o grupo ali de estudo, mas dos alunos, das vivências de cada professor. Então, eu acho que é uma mistura dos dois (M5).

Apesar de defender uma mistura desses dois aspectos, duas falas enfatizaram o quanto a vontade própria das professoras é relevante nesse caso, considerando que diversas professoras submetidas ao mesmo contexto tomam decisões bem diferentes.

(...) Mais pessoal. Porque a oportunidade é dada ali né naquele contexto da rede municipal, há uma oportunidade, não são todas que vão participar, vão aproveitar essa oportunidade, participar de alguma coisa, e elas atribuíam isso a algo pessoal, de vontade própria (M5)

(...) Da minha experiência, tanto com professoras que atuam com crianças quanto na experiência de ser de um grupo de professores formadores, de uma universidade que você tem lá 34 professores e dois que fazem coisas. Qual é a diferença? Eu acho que é pessoal (M5)

Portanto, novamente, não podemos ignorar a constituição pessoal de cada sujeito e o fato de que o “mesmo contexto” é percebido de forma diferente pelos indivíduos, levando também a posturas diferentes no dia a dia.

Especificamente sobre as palavras que foram utilizadas, uma das participantes pontuou que o significado dessas palavras isoladas muitas vezes está além do que imaginamos e tem raízes mais profundas com relação a como somos constituídos. Nesse sentido, ela problematiza que:

Há exigências externas que a gente nem imagina que fazem tanta interferência em quem a gente é, né, então, de repente a busca por algumas dessas palavras, elas são ditas de forma automática porque a gente é constituído pelo mundo onde a gente vive, então talvez seja influência externa que a gente nem sabe que é externa (...) Então acho que são três categorias aí desse aspecto, né. O que é interno, o que é externo e o que a gente acha que é interno, mas a gente está tão envolvida nesse mundo que acaba se naturalizando como algo que é interno né, que tá no meu discurso, que tá na minha existência (M5)

Assim, partiremos para uma análise de algumas palavras e expressões utilizadas, mas tendo em mente que seu significado isolado pode ser analisado por diversos pontos de vista e

denotar características distintas para cada pessoa e situação, dependendo da constituição de cada sujeito.

A palavra “dedicação”, mais utilizada pelas participantes para definir agência docente, tem origem no latim e pode ser conceituada¹⁵ como “ação ou efeito de dedicar”; “característica, particularidade, estado ou comportamento da pessoa que se dedica a (alguém ou alguma coisa)”; “expressão de amor; que demonstra excesso de afeição ou consideração”. Um estudo anterior evidenciou que as representações de professoras acerca de sua própria identidade docente foram majoritariamente compostas por um único elemento: “dedicação” (Alves-Mazzotti, 2008). A autora apresenta um entendimento de que tal termo é utilizado devido ao grande desafio em torno da docência, apresentando dados gerados para sua pesquisa que evidenciam os motivos pelos quais as professoras destacaram o termo “dedicação” relacionado a como se sentem com relação à profissão, dentre eles, “a situação econômica e social do País, a violência endêmica, a crise de valores, a precariedade de recursos que encontram nas escolas e a desvalorização do professor” (Alves-Mazzotti, 2008, p. 527). Apesar dos dados terem sido gerados há quase 20 anos, muitas dessas situações narradas são atuais ainda hoje, e representam desafios para a docência mesmo após todo esse tempo.

Outros estudos, como as teses de Rezende (2020) e Jucá (2017), também denunciaram vários problemas enfrentados na educação pública brasileira, sobretudo a falta de valorização do professor. Além dos diversos fatores que dificultam e impactam as praxiologias dos que atuam nesse cenário, há o discurso do fracasso da rede pública que permeia o imaginário social. Para Fortes (2017), tal discurso promove a crença de que a escola pública não é lugar de aprender inglês, e muitas vezes alcança até os próprios professores, por mais qualificados que sejam. Ao investigar a desvalorização da docência e o desinteresse pela profissão, Jucá (2017) denuncia o status negativo do ensino de inglês nas escolas atrelado às condições de trabalho e baixa remuneração, mas aponta que há muitas outras razões além das superficiais, explicadas historicamente e discursivamente, que culminam na desvalorização da docência. Mesmo diante desse cenário, discursos de amor, dedicação e vocação permeiam a docência, “como se fosse uma justificativa na qual precisássemos nos agarrar para justificar a escolha e permanência em uma das profissões mais desvalorizadas em nosso país: a docência na educação básica pública” (Rezende, 2020, p. 81). A autora traz reflexões sobre a constituição da profissão no Brasil e o processo de feminização do magistério como pontos para a

¹⁵ Conceitos obtidos no dicionário online de Portugues, que pode ser acessado através do link: <https://www.dicio.com.br/dedicacao/>

circulação destes discursos, historicamente também relacionados com a colonização e o patriarcalismo.

Considerando os problemas contextuais e sociais apresentados, acreditamos que o uso do termo “dedicação” para se referir à agência docente segue uma linha mais individualista, colocando como centro a ação dos indivíduos (Buzato, 2013), nesse caso, a ação das professoras. Por ter sido uma palavra repetida por diversas participantes, acreditamos que reflete uma concepção em que a agência está intimamente relacionada a esforços individuais.

Em alguns momentos, as participantes optaram por fornecer descrições mais detalhadas ao invés de palavras soltas e, nesses casos, esse aspecto de responsabilidade individual parece estar ainda mais evidente:

No ensino de inglês para crianças precisamos nos ater a criatividade, a dedicação e ser proativo (M2)

Agência docente no ensino de inglês com crianças envolve dedicação e constante estudos para estarmos sempre atentos aos diversos aspectos que envolvem o ensino de inglês para crianças, como: fases do desenvolvimento infantil, abordagens e métodos (M2).

As anotações apresentadas evidenciam uma característica que é muito comum às professoras que atuam nesse contexto: o fato de estarem constantemente reinventando suas práticas, pois a área de atuação é muitas vezes compreendida como experimental pelas professoras (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021). Acreditamos que o caráter aleatório das iniciativas na área diante da ausência de políticas que regulamentem e resultem em ganhos para a profissão (Galvão, 2022; Lima, Kawachi, 2015) confere essa compreensão experimental, depositando nas professoras uma sensação de mais responsabilidade individual no processo.

Neste sentido, questionamos às participantes acerca do uso tão frequente da palavra “dedicação” e qual seria a opinião delas acerca dessa palavra em especial. Destacamos no quadro a seguir quatro comentários sobre esse tema feitos no momento de feedback dos dados (M5) por diferentes participantes em quatro falas, que esclarecem a linha de pensamento ao se referir a esta palavra.

Quadro 4 – Concepções acerca da dedicação

Eu acho que tudo que a gente vai fazer a gente tem que ter dedicação. E ali na agência docente... Eu acho... Não sei, eu acho que tem que ter dedicação, porque... Eu acho que talvez por isso que vários professores colocaram. Porque se não tiver dedicação é aquela aula não tão boa ali, sabe... Não sei, é o que eu penso. Assim, a pessoa tem que se dedicar a tudo ali, ao estudo, a saber ali que está fazendo, tudo, eu acho. Por isso eu acho que a dedicação que foi o que mais saiu, na minha opinião.	E aí se não houver realmente dedicação, a pessoa não vai dar continuidade a essa formação, essa busca, a gente sabe, a gente que atua sabe que é um infinito né, um contínuo infinito, é uma formação que não que não vai terminar né. Eu acho que essa palavra “dedicação”, especialmente, é um traço específico para quem vai buscar essa continuidade né, então, se pensa em agir né, em ter uma agência, precisa de ter essa dedicação mesmo. Então, eu acredito que seja isso mesmo, assim, em uma linha imaginária de formação, quando há dedicação a pessoa tá nesse nesse caminho de continuidade mesmo, né.
Porque se você pensar no que constitui uma professora que atua com crianças (...) tem que ter dedicação mesmo. E essa dedicação possivelmente é uma característica dela, que ela é dedicada em outras coisas que ela também gosta de fazer, então eu acho que é bem uma mistura de coisas que são pessoais e intrínsecas, que vem de dentro e que você é assim, e outras coisas que são externas, e outras coisas que são externas mas que a gente acha que é nosso porque a gente está nesse mundo, né.	Mas eu acho que muitas pessoas que não se dedicam é porque estão se dedicando a outra coisa da sua vida, outra área da sua vida. Então, sei lá, e não é que eu tô falando assim “ah, eu só me dedico ao meu trabalho”, não, não é isso, eu acho que a gente tem que se dedicar a todos... Se dedicar ali ao trabalho, mas ter uma qualidade de vida, ter saúde, porque é muito importante, mas acho que é saber dosar ali a sua dedicação. E às vezes eu acho... Às vezes a pessoa está muito focada só em um lado da sua vida e não faz essa dosagem ali e deixa meio que de lado.

Fonte: Elaborado pela autora

Na fala das participantes podemos perceber que elas evidenciaram a questão da dedicação como essencial, principalmente na atuação com crianças. Ao pontuar que é uma “característica dela” fica claro o caráter majoritariamente pessoal, entretanto, é acrescentada a dimensão externa e as influências do contexto. A responsabilidade individual aparece como foco na última fala, quando traz as outras áreas da vida e as opções por se dedicar a cada uma delas, bem como a importância do equilíbrio. Novamente, percebemos a influência de um discurso hegemônico de amor à educação (Martins, 2022), culminando na dedicação como um elemento reiterado pelas participantes. Compreendemos a educação linguística na infância como uma área que ainda encontra inúmeros desafios a serem enfrentados (Rocha; Gattolin, 2024) e, de certa forma, a dedicação pode aparecer como um fator diante dessas ausências. Entretanto, de forma isolada, a dedicação faz parte de qualquer profissão que se deseje exercer.

É interessante notar como a dedicação também aparece na fala das participantes de forma vinculada à formação, que foi o segundo termo mais citado, trazendo um ciclo de continuidade nos movimentos agentivos e formativos. Apesar do movimento aqui denotar uma característica individual, acreditamos que “formação docente” também foi citado como uma característica externa.

Nesse caso, a formação docente estaria relacionada a um aspecto que não envolve apenas a capacidade individual ou as realizações e esforços das professoras, mas sim algo que precisa ser promovido a partir do contexto em uma dinâmica de rede, que inclua a universidade e outras iniciativas de formação de forma conjunta. Além da formação inicial, uma participante pontua “*necessidade de formação contínua, dedicação à profissão e prática da pedagogia da presença*” (M2), evidenciando que a formação docente é um processo contínuo e que não somente o papel das universidades deve ser observado, mas todas as questões em torno da formação contínua.

Neste sentido, ao refletir acerca da colonialidade e da formação docente de forma complexa, Pessoa (2022) identifica três nós que precisam ser desatados para ressignificar a dinâmica da formação. O primeiro está relacionado às colonialidades enraizadas na relação entre universidades e escolas, nos movimentos de formação inicial e continuada, enfatizando a necessidade de mais diálogo e trabalho conjunto dessas instituições. O segundo nó está relacionado à estruturação dos cursos de licenciatura em Letras e, de acordo com Pessoa (2022), uma reestruturação é necessária e deve ser pensada a partir da escola, visto que o papel principal dos cursos é formar profissionais para atuar nesse cenário. O terceiro nó é o modelo de escola existente hoje e sua configuração física tradicional que impõe uma posição mais autoritária ao professor diante dos alunos. Assim, pensar a formação docente é considerar muitas complexidades e diversos atores que devem agir de forma colaborativa e coletiva para que mudanças aconteçam e para que a formação docente seja potencializada em todas as áreas, inclusive a educação linguística com crianças.

A formação docente específica é um dos debates vigentes na área de educação linguística em inglês com crianças (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021), e a situação atual desse tema será melhor desenvolvida no Capítulo 4. Além da formação como fator dependente de outras instâncias e, de certa forma, externo, outros elementos são evidenciados nas anotações das participantes, como “*considerar as diferentes realidades, as políticas públicas e linguísticas*” (M2). Esse ponto é defendido por Stetsenko (2023) ao apontar uma concepção de agência preocupada com questões políticas e ativistas e capaz de desafiar o status quo das crises encontradas na sociedade atual.

Curiosamente, duas palavras parecidas são citadas com a mesma frequência (três vezes cada): “amor” e “afetos”, enfatizando que a afetividade tem seu lugar quando lidamos com educação linguística com crianças. As participantes apresentaram de forma mais detalhada esse aspecto afetivo:

Agência docente no ensino de inglês com crianças envolve afetos, envolve conhecer os seus alunos, seus interesses e potencialidades, envolve despertar a curiosidade, envolve trabalho colaborativo, envolve se permitir aprender. Ser um docente com agência envolve experimentar e experienciar (M2)

Agência docente no ensino de inglês envolve demonstrar amor pelo que faz, pois a melhor forma de ensinar é através do exemplo (M2)

Agência docente no ensino de inglês com crianças envolve afetividade, acolhimento, atenção, amor ao ser humano (M2)

Considerando a intrínseca relação entre educação e subjetividade dos sujeitos (Guilherme; Freitas, 2017), não podemos dissociar elementos como a afetividade, o acolhimento, e outros citados pelas participantes. Nos alinhamos a Paulo Freire (2002) ao entender que a seriedade docente e a afetividade não são ideias opostas. Viver a prática docente com afetividade e alegria também envolve formação científica séria, pois “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 2002, p. 90). Por acreditar nesta perspectiva, defendemos a agência docente como parte deste movimento de mudança que abraça as complexidades em torno do ensino, de forma geral, e da educação linguística, de forma específica.

Ao pensar no contexto específico, uma das participantes refletiu acerca de características marcantes dos profissionais que atuam na área, e destacou o afeto como parte do perfil da professora que decide atuar na educação com crianças:

Acho que não é todo mundo que concorda, mas eu acho que há um perfil, eu acho, que há um perfil, alguns traços para professores que vão trabalhar com educação linguística com crianças. Eu não acho que seja... Claro que a gente aprende né, são coisas que a gente aprende, mas há um perfil de gente que não vai nunca trabalhar com crianças, né. E aí, eu acho que algumas coisas são bem específicas né. Eu acho que a coisa do afeto é muito específica, porque tem gente que trabalha com crianças e talvez... Não tenham essa palavra “amor” aí né, talvez tenha afeto mas não amor, então acho que é muito pessoal, algumas são muito pessoal, assim (M5)

Nesse sentido, ao elencar as habilidades¹⁶ para atuar na educação linguística com crianças, Hahl e Pietarila (2021) citam Nguyen (2016) para trazer uma ênfase especial ao

¹⁶ Hahl e Pietarila (2021) apontam as habilidades e competências importantes para o ensino de línguas estrangeiras com crianças de acordo com as professoras que atuam na área. Alguns exemplos elencados foram: (1) entusiasmo e habilidade de inspirar e motivar os alunos, disposição para ensinar; (2) foco nas crianças e no ambiente de aprendizagem, garantindo que seja seguro para que elas desenvolvam a língua; (3) habilidades pedagógicas para trabalhar com crianças; (4) habilidades específicas acerca do ensino de língua estrangeira; entre outras.

aspecto afetivo e ao cuidado no trabalho com essa faixa etária. Neste mesmo sentido, Paulo Freire (2002) pontua que, como educador, é preciso estar aberto ao querer bem aos educandos, e que esse é um ato de coragem na própria prática educativa. O autor acrescenta que “esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, não tenho medo de expressá-la” (Freire, 2002, p. 51).

Conforme já mencionado no início dessa tese, Guilherme e Freitas (2017) acrescentam que “uma educação problematizadora e libertadora é produto-produtora da criticidade, da curiosidade e da criatividade nos processos de ensinar e de aprender” (2017, p. 74), evidenciando que esses processos estão relacionados aos riscos da educação (Biesta, 2016) e ao mesmo tempo denotam seu caráter de subjetividade. Nesse sentido, enfatizamos que o termo “criatividade” também foi utilizado por duas participantes ao apresentarem as suas concepções de agência. Acreditamos que é importante atrelar a criatividade à criticidade para uma educação linguística transformativa, que permita a invenção e experimentação de outras realidades e práticas pedagógicas transgressivas que permitam mais agência ao professor e ao aluno (Rocha; Gattolin, 2024).

Duas outras palavras foram mencionadas duas vezes cada, e estas trazem o foco mais para a busca por conhecimento, atualização e formação do professor, em uma perspectiva mais pessoal, são elas: “estudos” e “abordagens”. Neste sentido, Hahl e Pietarila (2021) elencaram habilidades profissionais e qualidades pessoais que são necessárias na educação linguística com crianças, a partir da perspectiva de professoras que atuam na área. Um dos elementos apresentados é o interesse em desenvolver as próprias habilidades e estar aberto para novas ideias, em um movimento contínuo de estudos (Hahl; Pietarila, 2021). Assim, entendemos a importância desse movimento de constante atualização.

Ainda em uma perspectiva pessoal, uma das anotações feitas pelas professoras aponta a importância da reflexão juntamente com uma análise acerca das necessidades dos alunos. Acreditamos que esse processo reflexivo, no que se refere ao contexto de atuação, é um dos elementos essenciais no desenvolvimento da agência.

Agência docente no ensino de inglês com crianças envolve a ação e a reflexão do professor sobre a melhor forma de levar o conhecimento até os diferentes tipos de aprendizagem existentes em uma única sala de aula (M2).

A reflexão é apontada por Hahl e Löfström (2016) como um caminho capaz de proporcionar mais agentividade e uma parte integral do conhecimento pedagógico, na medida

em que as professoras passam a questionar criticamente as escolhas que fazem na sala de aula com relação ao ensino e à interação com os alunos. Neste sentido, quando a professora reflete de forma crítica acerca de suas ações e concepções, isso se torna a base para compreender e responder às experiências. Entretanto, as autoras enfatizam que “a reflexão não é uma habilidade fácil de ser aprendida, e requer a disposição do indivíduo para examinar suas próprias interpretações de forma crítica e aberta” (Hahl; Löfström, 2016, p. 303, tradução nossa). Esse movimento constante de reflexão também é pontuado por outra participante ao defender que a agência “*envolve valorização das nossas próprias ideias e ações; entender suas/nossas possibilidades*” (M2), para alcançar tal entendimento é necessário refletir sobre a prática.

Apesar de implícito em vários dos posicionamentos apresentados, algumas participantes também pontuaram de forma explícita a relação com os alunos e as características da educação linguística quando o aprendiz é a criança. Enfatizamos, também, que o termo “aprendizagem” apareceu diversas vezes nas anotações das participantes.

Agência docente no ensino de inglês com crianças envolve reconhecer a criança como um indivíduo subjetivo com aspirações, opiniões e desejos como todo o resto do mundo (M2)

[...] envolve muita aprendizagem e diversão por meio de jogos, brincadeiras, música, contação de histórias e momentos significativos na vida de todos os envolvidos (M2)

[...] envolve proximidade com os alunos e dinamismo nas atividades (M2)

[...] considerar o(a) aluno(a) como alguém para quem trabalhamos e com quem trabalhamos (M2)

Reconhecimento das necessidades de aprendizagem específicas das crianças. Abordagens, metodologias, interação professor-aluno (M2)

Agência docente no ensino de inglês com crianças envolve: conhecimento sobre como se dá a aprendizagem da criança com relação à aquisição da língua estrangeira. Muita criatividade do professor no sentido de transformar o ensino em atividades lúdicas e atrativas para as crianças. Muita responsabilidade e envolvimento do professor no processo de ensino (M2)

Percebemos, pelas conceptualizações trazidas pelas participantes, que a visão de agência muitas vezes é compreendida de forma ampla, envolvendo, inclusive, formas conscientes e éticas de atuação profissionais e percepções sobre a infância. Conforme explorado nas teorias apresentadas, a agência não deve ser confundida com a ação ou atividade docente por si só, mas inclui a intencionalidade, a transformação (Stetsenko, 2023), a criticidade e a reflexão contextualizada acerca da prática (Monte Mór, 2013), além de

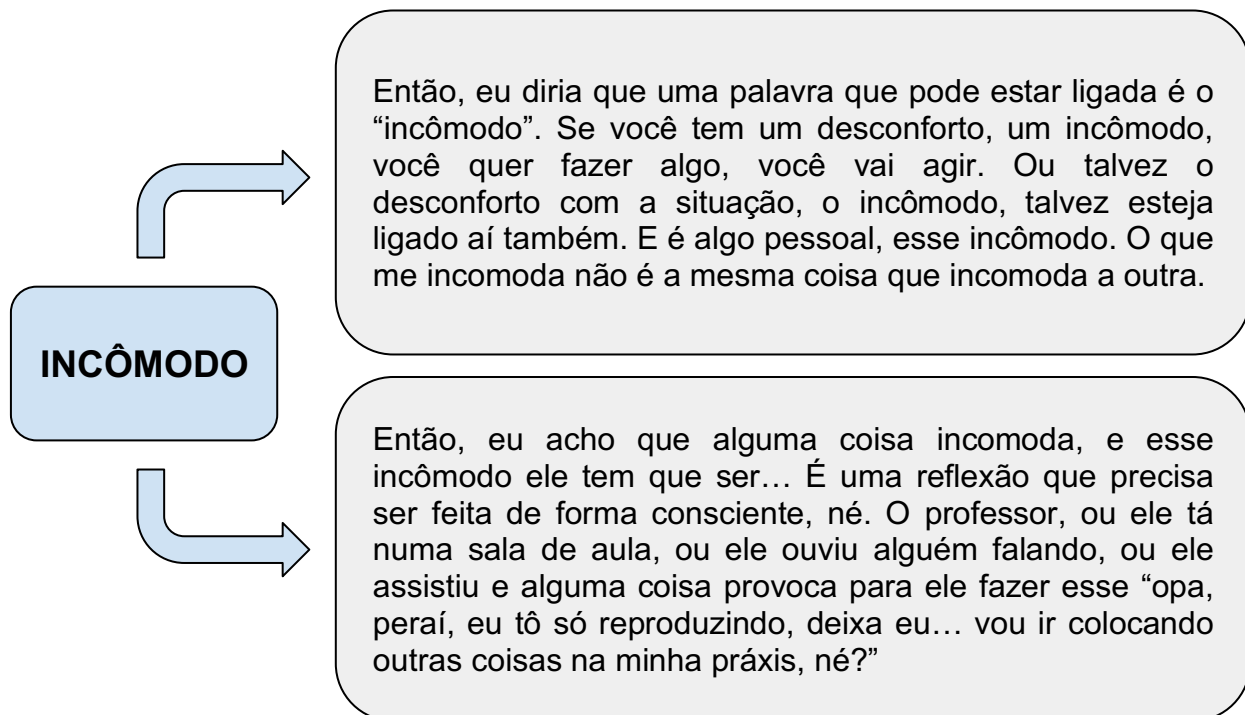
diversos outros fatores relacionais e temporais (Priestley; Biesta, Robinson, 2012) em torno de tais ações.

A educação linguística com crianças envolve requisitos diferentes para as professoras quando comparada com outras faixas etárias (Hahl; Pietarila, 2021), por isso é tão importante considerar as necessidades das crianças e as abordagens que precisam ser utilizadas para que o processo educativo seja também significativo. Outro ponto de extrema relevância que aparece nesse excerto dos dados é a necessidade de compreender a criança em sua individualidade como ser humano, cada uma com seus desejos e opiniões, apesar da comum generalização do termo “criança”.

Nesse sentido, Menezes de Souza reflete que, quando se trata da educação linguística com crianças, “criamos várias oportunidades de aprendizagem: jogos, músicas, atividades... E cada um vai captando coisas diferentes” (2019, p. 252). Assim, a professora cria oportunidades e condições para estimular a aprendizagem, voltadas para o desenvolvimento de uma sensibilidade linguística pelas crianças, permitindo que elas construam, na sua própria maneira, uma relação com a língua (Menezes de Souza, 2019).

Por fim, no momento de retorno acerca dos dados gerados (M5) oferecemos às participantes a oportunidade de acrescentar outras palavras que poderiam estar relacionadas ao conceito e as concepções de agência. Uma das palavras escolhidas, que ainda não tinha sido contemplada anteriormente, foi “incômodo”, fazendo referência ao que estimula a professora a desenvolver mais agência em seu contexto de atuação. Duas falas nesse sentido foram feitas pelas participantes:

Figura 4 – Perspectiva do incômodo



Fonte: Elaborado pela autora

Podemos perceber a ideia de que algo nos impulsiona a mudar a partir de um desconforto com alguma situação, que desafia o *status quo* daquele contexto. Priestley, Biesta e Robinson (2015) apontam a existência de dilemas presentes que podem gerar esse incômodo e fazer com que nossas ações não sejam simplesmente rotineiras. Os autores trazem esse argumento para justificar que nossas ações não são meras reproduções de padrões de comportamento do passado, mas somos capazes de reconhecer, apropriar e reformular padrões passados em nossos repertórios diante de dilemas presentes (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Acreditamos que essa noção dos dilemas está relacionada com a ideia de incômodo trazida pelas participantes, ao fazerem referência a algo que as estimula a partir de um desconforto ou curiosidade despertada, provocando uma reflexão acerca das ações e práticas da sala de aula. Sob a perspectiva da criticidade, tal reflexão requer um constante questionamento perante tudo e todos, principalmente no que se refere aos padrões de comportamento postos (Rocha; Gattolin, 2024). Assim, o que gera o incômodo é uma reflexão crítica acerca da realidade, dos padrões, das ações. De acordo com Monte Mór (2015), a crítica é um elemento imprescindível para “revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em

suas modalidades e práticas” (p. 13). Assim, a criticidade tem um papel essencial nas mudanças na área educacional e nos posicionamentos adotados.

Sendo assim, o movimento crítico por parte das participantes está relacionado com a ressignificação de práticas e relações na sala de aula. Além disso, esse movimento é orientado para o futuro, pois gera consequências nas ações futuras, a partir de um incômodo presente. Sendo assim, os processos agentivos só podem ser compreendidos quando relacionados intrinsecamente com as orientações temporais e suas variações para os atores situados no contexto. Por esse motivo, retomamos as três dimensões temporais apresentadas por Emirbayer e Mische (1998).

É possível perceber que a pesquisa e a literatura acerca da agência docente apresentam o futuro como o aspecto com menos destaque (Verpanen; Laherto; Hilpoö; Ukkonen-Mikkola, 2022). Acreditamos que a linha temporal sempre existe na análise da agência docente, envolvendo aspectos do passado, do presente e do futuro, pois a construção do sujeito e a interação contextual não ocorre de forma isolada no tempo. Entretanto, optamos por olhar com mais atenção para o futuro, e para as projeções que são necessárias para a área. Assim, na presente pesquisa apresentaremos um foco direcionado para o futuro e para as reivindicações feitas pelas professoras que atuam no contexto da educação linguística com crianças, considerando, também, influências do passado e a compreensão do presente e da situação atual do cenário em que as professoras de inglês atuam.

Priestley, Biesta e Robinson (2015) afirmam que a concepção ecológica da agência como realização (Biesta; Tedder, 2007), desenvolvida com base na perspectiva relacional-temporal e nos três eixos temporais propostos por Emirbayer e Mische (1998), oferece um grande potencial para expandir os pensamentos em torno da agência docente, possibilitando compreensões acerca de como a agência é realizada e desenvolvida por indivíduos em situações concretas, bem como os diversos fatores que promovem ou limitam a realização desta agência. Nos alinhamos com os autores e entendemos que essa abordagem é pertinente para analisar a situação específica proposta por esta pesquisa - a agência de professoras que atuam na educação linguística com crianças. Nesse sentido, observamos também a visão de uma das participantes desta pesquisa acerca de suas concepções de agência, e o alinhamento com esse aspecto relacional:

Agência docente no ensino de inglês para crianças envolve as relações estabelecidas no contexto de trabalho. A partir de Edwards (2000) vejo a agência não como uma capacidade individual, mas como um processo de relações, “agência relacional”. Especialmente no contexto de trabalho de ensino de inglês

para crianças, em que os profissionais não são reconhecidos formalmente / institucionalmente pelas políticas educacionais do país (M2)

Após essa revisão conceitual que trouxe autores da área e vozes das participantes acerca da agência docente, passamos para o próximo capítulo onde serão apresentadas reflexões acerca do passado na área de educação linguística com crianças, no que se refere a aspectos da agência da professora que atua na área. Entendemos que o primeiro passo para compreender a situação atual da área e mover para para as projeções do futuro é olhar para o passado e refletir acerca das bases que orientam o que hoje está sendo colocado em prática na sala de aula.

3. *Looking back and around*: Como o passado influencia na agência docente?

O homem existe — existere — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (Freire, 1967, p. 41)

Olhar para o passado é uma forma de compreender melhor o presente e pensar em possibilidades para o futuro. Por isso, neste capítulo vamos focar nas influências do passado no que se refere à história da docência no Brasil, o início do ensino de língua inglesa com crianças e, principalmente, as visões construídas ao longo do tempo relacionadas à educação linguística com crianças e aos profissionais que atuam na área. Por ser uma área em expansão ao redor do mundo, conquistas importantes estão sendo consolidadas na educação linguística com crianças, e torna-se importante também olhar para outros contextos ao redor do mundo para termos uma visão mais ampla de como essa implementação está sendo conduzida.

Assim como no capítulo anterior, traremos vozes das participantes a partir dos dados gerados, por meio das quais são pontuadas especificamente as influências do passado e os sentimentos causados. A partir dessas análises, é possível compreender melhor a relação do passado com a agência docente, tanto no desenvolvimento da agência ao longo do tempo, como nas implicações para a agência presente.

Ao refletir acerca das transições que a sociedade atravessa historicamente, Freire (1967) enfatiza a importância do olhar para o passado, afirmando “daí não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e seus recuos, nem entender o seu sentido anunciador, sem uma visão de ontem” (Freire, 1967, p. 66). Assim, compreendemos que olhar para trás e ao redor é um movimento relevante para analisar a agência docente, tanto no ponto de vista da história do Brasil e da docência, como em outros contextos ao redor do mundo, e também com relação à história de vida das professoras que atuam na área.

3.1 Uma breve contextualização do ensino de línguas no Brasil e suas relações com a agência docente

Antes de focar no contexto brasileiro, é importante considerar que a aprendizagem de línguas já tomava forma desde a antiguidade. Leffa (2012) pontua o período pré-método que seria referente a 2.500 a.C, se estendendo até o cristianismo. Durante esse período, “o ensino

da língua era algo desconhecido; no período do pré-método, havia apenas aprendizagem; uma aprendizagem sem um método que a sistematizasse” (Leffa, 2012, p. 393). Assim, a aprendizagem era baseada no contato com nativos, e o ensino ainda não acontecia de maneira formal. Com o surgimento das escolas, o método se tornou necessário e o ensino foi intensificado na Idade Média. Nessa época, o foco era no ensino de latim, que se tornava uma língua internacionalmente difundida. O início do ensino de línguas foi marcado por uma pedagogia tecnicista que pode ser percebida na multiplicidade¹⁷ de métodos que surgiram com diferentes propostas e como fruto de constante insatisfação com métodos anteriores (Leffa, 2012), bem como dos processos históricos com os quais a sociedade estava envolvida.

Movendo especificamente para a história do Brasil, Monte Mór (2013) aponta três influências marcantes para o contexto educacional brasileiro: as missões jesuítas, o colonialismo e a ditadura. A autora parte de uma questão inquietante: “Seria possível que a explicação para o desfecho educacional insatisfatório no que se refere à cidadania crítica e agência no Brasil - revelado nas pesquisas acadêmicas - se encontra na história da construção identitária do cidadão e professor brasileiro?” (Monte Mór, 2013, p. 127). Acreditamos que a explicação vai além desse aspecto, mas salientamos sua importância na formação do indivíduo e, portanto, resumirei brevemente essas três etapas que influenciam historicamente o contexto educacional e a sua relação com a agência docente.

As raízes da educação formal moderna brasileira encontram sua primeira grande influência no período colonial, nas chamadas missões jesuítas. O projeto desenvolvido pelos jesuítas foi direcionado aos povos indígenas que aqui habitavam e, apesar do foco religioso, na prática as missões não se restringiam a isso. Os ideais do império Português foram incorporados em uma abordagem que combinou colonização, catequese e educação. As relações de poder já eram facilmente visíveis aqui: os indígenas tiveram que aprender a língua portuguesa, sob o pressuposto de que precisariam se comunicar com os colonizadores. Assim, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos de colonização parte de um movimento de cima para baixo, uma necessidade ditada por relações de poder (Monte Mór, 2013).

Para abordar relações de poder instauradas, é preciso considerar uma questão terminológica. Diversos autores pontuam a diferença entre colonialidade e colonialismo e achamos pertinente evidenciar essa distinção ao direcionar o olhar para o passado e a história

¹⁷ Leffa (2012) lista os métodos mais conhecidos por ordem cronológica: Método da Tradução e da Gramática; Método Direto; Método Áudio-lingual; Silent Way; Suggestopedia; Community Language Learning; Total Physical Response; Abordagem Comunicativa.

linguística do Brasil e de outras colônias. Assim, Baptista e López-Gopar (2019) explicam que o colonialismo se refere ao momento específico do período colonial e da colonização, enquanto a colonialidade se refere ao padrão de poder que emerge como produto desse colonialismo, não mais relacionado diretamente à relação formal de poder entre povos (Maldonado Torres, 2007, apud Baptista; López-Gopar, 2019). Assim, como consequência do colonialismo, a colonialidade pode ser vista nas relações de trabalho, conhecimento, autoridades e relações entre pessoas, com influências, por exemplo, a partir da visão do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Baptista; López-Gopar, 2019).

Quando nos aprofundamos no processo de colonização e nas relações entre poder e linguagem, é imperativo considerar que o que foi estabelecido pelo colonialismo continua sendo rearticulado e reativado até os dias de hoje (Veronelli, 2015). Pessoa (2022) apresenta a ideia das colonialidades como “nós, constituídos de várias cordas, que primeiramente precisam ser desatados para que novas linguagens sejam encontradas” (p. 274). Nessa busca por desatar os nós, a decolonialidade surge como um conceito que visa ressignificar relações de bases coloniais no sistema instaurado. Duboc e Siqueira (2020) esclarecem que a decolonialidade é um conceito recente que emergiu de um movimento intelectual de teóricos da América Latina nos anos 90. Envolve um exercício crítico e genealógico que reconhece influências materiais, econômicas e culturais na construção das narrativas coloniais e busca dar visibilidade para a produção de conhecimento que foi invisibilizada por esse processo colonial.

Acerca deste tema, consideramos pertinente trazer um dos relatos feitos por uma participante da pesquisa no primeiro encontro online de geração de dados. Este relato mostra como a língua inglesa pode ser abordada em sala de aula em uma perspectiva mais decolonial, expandindo o senso comum que relaciona o inglês com países como os Estados Unidos e a Inglaterra. Ao trazer um contexto fora do senso comum, ela abordou um continente que raramente é trabalhado em aulas de inglês, a África. Devido à visão colonizada do ensino da língua, o inglês não é comumente relacionado a países africanos, e a partir da abordagem da professora os alunos tiveram a oportunidade de expandir a noção de falante nativo e problematizar aspectos históricos acerca da língua, como podemos observar no relato:

E esse projeto do Soul África, quando a (nome da participante) trouxe essa proposta para a gente, que é um trabalho de um leque enorme né... Desde trabalhar a cultura, de trabalhar a língua inglesa, de trabalhar a questão do racismo, da diversidade, assim, é um leque gigante. Quando (nome da participante)

propôs esse projeto para a gente, eu agarrei ele assim, com unhas e dentes, sem saber como ia ser, para que lado que eu ia [...] E assim, foi muito bacana, porque quando eu perguntei para os meus alunos a respeito de que países falavam o inglês, quais as regiões do mundo que falavam inglês. Eles não sabiam que na África existiam países que são nativos de língua inglesa. Quando eu contei, mostrei o mapa da África, e mostrei para eles os países que falam inglês porque foram colonizados, como nós fomos por Portugal e falamos português, eles foram colonizados por ingleses, irlandeses, e então, falam Inglês, a língua oficial desses países é o inglês. Eles ficaram absurdamente surpresos e admirados, sabe? Assim, foi um momento que eu falei, “caramba, eu nunca tinha pensado nisso”. Gente, eu tenho 25 anos de pedagogia no ensino de língua inglesa, e eu nunca tinha pensado nisso. Nunca tinha verbalizado isso para os meus alunos. Nunca tinha levantado essa questão para os meus alunos. Eu me senti ridícula. Depois de iniciar esse projeto, dos meus alunos não terem essa ideia, de que o inglês faz parte né, de língua oficial, dentro da África. Eu me senti ridícula por nunca ter pensado nisso com os meus alunos, justamente por conta dessa colonialidade, que vem para a gente, do inglês, que vem para a gente da Europa, que vem pra gente tão forte dos Estados Unidos. E eu fiquei assim, meu deus, né. Como que eu não tinha tido esse insight antes? E foi um marco agenciador no nosso trabalho esse ano. Assim, fantástico. De verdade (M1)

Esse relato é muito marcante justamente por mostrar como as raízes da colonialidade estão presentes nas atitudes do dia a dia e da sala de aula, e como um momento de quebra com esses paradigmas é desafiador. É interessante notar como essa intervenção foi feita de forma sutil mas muito pertinente na educação linguística com crianças, uma vez que esse processo busca educar por meio das línguas e redimensionar concepções estanques de língua, de ensino e de educação (Malta, 2019; Merlo, 2018; Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021). Assim, ensinar a língua inglesa nesse contexto representa ir além de vocábulos e elementos gramaticais dessa língua, mas envolver as crianças na reflexão sobre os usos da língua e suas implicações e relações de poder.

Voltando nosso olhar para o passado, a imposição linguística que ocorreu foi muito além de uma questão apenas da língua, pois envolve pressupostos de poder, raça, inferioridade e superioridade. Veronelli (2015) afirma que nesse encontro os colonizadores consideravam os povos indígenas e as línguas que eles falam como sendo menores e não capazes de expressar conhecimento, a autora acrescenta que:

As línguas dos colonizados, portanto, não são compreendidas como línguas diferentes mas colocadas na relação chamada por Mignolo (2000) de “diferença colonial”, que eu interpreto como uma prescrição colonial de superioridade e inferioridade que transforma diferenças em valores. O que está sendo prescrito é uma relação entre língua e território, língua e poder, língua e escrita, e língua e deus. As línguas dos colonizadores eram consideradas línguas, o espanhol era uma língua; já as línguas dos colonizados eram algo inferior (Veronelli, 2015, p. 117, tradução nossa).

Para ser considerada desenvolvida, uma língua precisava de uma gramática, uma expressão escrita e uma forma de ser ensinada. No período colonial e nas missões jesuíticas, o foco do ensino era uma imposição. Essa imposição tem raízes no que Makoni e Pennycook (2006) chamam de projeto de invenção da história, que ocorreu durante o colonialismo. Esse projeto consistia em transformar as colônias em uma imagem do que deveriam ser a partir da perspectiva dos colonizadores, e significou, na época, conceber o mundo a partir da visão eurocêntrica de como ele deveria ser. Há uma consequência severa nesse processo, pois culmina em construir a história de outros países por eles, como se os territórios coloniais fossem uma folha em branco antes da chegada dos colonizadores (Makoni; Pennycook, 2006). Entender a língua nessa perspectiva de invenção possibilita analisar os contextos específicos, bem como os propósitos e as crenças, em que instituições, estruturas e línguas são produzidas e reguladas.

Na prática, as construções linguísticas eram uma mistura de aspectos locais e estrangeiros, mas transformados em expressão escrita, nos termos ditados pelos colonizadores e de acordo com suas crenças, e não crenças locais. Quando essas novas construções linguísticas foram sendo introduzidas nas comunidades locais de maneira formalizada, elas incentivaram diferenças sociais, e designaram um status social mais elevado para quem passou a usar essa nova língua, que estava diretamente relacionada com o Cristianismo e educação formal (Makoni; Pennycook, 2006).

Outro período na história brasileira que influenciou a educação, segundo Monte Mór, foi a ditadura no final da década de 60 e durante a década de 70. O contexto escolar passou por processos marcados pelo autoritarismo da época, com uma característica voltada para a pedagogia tecnicista que não defendia o desenvolvimento da crítica e da agência, “consolidando relações hierárquicas verticalmente construídas” (Monte Mór, 2013, p. 129, tradução nossa). Essa construção histórica aponta uma tendência de privilegiar convergência, padrões, estruturas, linearidade, avaliação sequencial, hierarquias, homogeneidade, e outros aspectos. Monte Mór (2013) questiona se tais aspectos podem ser explicados pelas influências jesuíticas, coloniais e autoritárias, acrescentando, ainda, uma problematização acerca da agência docente e sua relação com essa herança histórica do ensino. Especificamente sobre o ensino de línguas, na virada do século 19 para o século 20, explodiram os métodos de ensino, evidenciando aspectos tecnicistas na tentativa de encontrar uma receita para o aprendizado de línguas com base no domínio do código (Leffa, 2012).

No que se refere às professoras participantes desse estudo, especificamente, é possível perceber que essa tentativa de ensinar utilizando uma “receita” pode gerar uma posição de conforto que é difícil de ser quebrada, e que parte dos aspectos históricos relacionados a esse desenvolvimento da área de ensino de línguas. No momento de geração de dados na palestra online, um comentário foi feito nesse sentido:

Então, assim, como que o nosso campo ainda é visto muito como um campo tecnicista, parece que não... Parece que a gente já está tão distante disso, mas a gente observa muito isso ainda, como que muitos professores e muitas professoras ainda se apegam nessa questão da metodologia com a criança, da técnica com a criança, então assim “como eu faço?”, é muito isso do “como”, de ter uma resposta única (M1)

Essa situação parece gerar um incômodo, e a mesma participante citada acima explicitou o desafio que encontra consigo mesma, ao tentar romper esses padrões que são confortáveis em sua prática para tentar agir de forma mais agenciadora:

Eu vou dizer, assim, que não é fácil. É muito confortável ser um professor tecnicista, ter um material didático na mão é extremamente confortável. Não é fácil ser um professor reflexivo também. A gente vai fazendo isso devagarzinho, de uma forma muito cuidadosa, principalmente no ensino infantil. A gente faz isso com muito cuidado, com muito carinho. Agora, ser um professor agenciador... Gente, eu vou contar para vocês, está sendo um grande desafio para mim (M1)

Assim, a influência dos métodos de ensino e de uma tendência mais tecnicista na educação influencia a área até os dias de hoje. Sem a intenção de falar especificamente dos métodos, percebemos que um dos temas trazidos pelas participantes foi a experiência dos pais com a aprendizagem da língua e como isso influencia na experiência dos filhos hoje em dia. Nesse momento da geração de dados, fica claro que a participante está fazendo uma referência ao método da tradução ao discutir sobre o tema com outras participantes:

*- Eu acho que é muito da experiência deles (dos pais) em sala de aula. Tipo assim, quando eles eram crianças, o inglês era daquele jeito, então eles acham que agora vai ser do mesmo jeito “olha, **vai traduzir o texto, vai ficar nada a ver, e essa vai ser a aula de inglês**”. Então, o filho já chega achando que “ah, não é importante às vezes essa aula aqui”.*
- São as concepções né, da época em que eles eram alunos também né.
- Falas dos pais, né?
- Para que você vai usar isso na sua vida?
- É, umas coisas assim. Triste, mas acontece.
(M4, grifo nosso)

De acordo com Leffa (2012), no método da tradução, a construção de sentido era feita indiretamente, passando pela língua materna e processando em duas etapas. Nesse sentido,

“conhecer uma língua era trazer o significado para a L1, como se ele não pudesse existir na L2” (Leffa, 2012, p. 395). O uso desse método no ensino de línguas gera uma dissociação, a língua é percebida como algo distante, que sempre precisa de uma etapa anterior para ser alcançada - a tradução. Como evidenciado na fala da participante, ter contato com a língua inglesa dessa forma pode gerar esse sentimento de que não é um conhecimento importante, que é algo apenas mecânico. E essa experiência que, por vezes, pode ter sido negativa para os pais na escola, reflete na forma como eles enxergam a educação dos filhos hoje em dia.

Apesar de estarmos no pós-método e o período atual ser uma “superação” dos métodos de ensino (Leffa, 2012), essas influências ainda estão presentes nas visões específicas sobre a finalidade do ensino de línguas e as metodologias utilizadas. Nesse sentido, Picanço (2013) pontua que enquanto as finalidades do ensino de inglês não estão claras, principalmente considerando o impasse mercadológico ou formativo, “tanto o professor, como os pais e, especialmente, as crianças seguirão sem saber para que se ensina LE nas escolas (p. 278). O aprendizado da língua como um código pode vir em um sentido negativo, como pontuado pelas participantes na fala dos pais, ou pode vir carregado de uma expectativa da língua inglesa vinculada ao sucesso profissional, um objeto quase mágico como pontuado por Picanço (2013):

É a partir dessa perspectiva que muitos dos nossos alunos se aproximam da sala de aula de língua estrangeira: esperam um conjunto de regras que sempre funcionem; um conjunto de palavras com sentidos e usos precisos; uma metodologia que garanta um domínio rápido e definitivo da língua – esse objeto tão valioso que seria capaz de mudar as suas vidas (Picanço, 2013, p. 268)

Na temática da agência docente precisamos considerar que a visão do ensino como domínio do código também impactou na formação de professores e a compreensão em torno do preparo para a docência. Nesse sentido, Monte Mór (2013) aponta que a lógica em torno da formação era muito mais direcionada para o treinamento e a reciclagem (termo muito questionado mas amplamente utilizado - os chamados programas de reciclagem). Assim, professores em início de carreira eram treinados e professores em atuação passavam por esse processo de reciclagem. A problemática desse termo é ampla, principalmente por remeter a uma analogia de que “professores – assim como objetos – podem ser reciclados” (Monte Mór, 2013, p. 134, tradução nossa).

Afinal, o que era esperado de uma professora naquele momento? Sem aprofundar diretamente neste aspecto, vamos apenas evidenciar que as expectativas eram muito

diferentes e o foco mais procedimental, como podemos observar nas características elencadas:

[...] Tornar-se professor exigia conhecimentos e procedimentos que, apesar de ainda serem relevantes nos dias de hoje, estão em processo de revisão para atender às necessidades do momento presente. Essas necessidades incluíam: saber o conteúdo, seguir a sequência dos conteúdos, respeitar a linearidade e a avaliação, utilizar técnicas de repetição, recorrer à significados dados, trabalhar no aprendizado dos alunos para promover homogeneidade (como um esforço para garantir igualdade), utilizar material didático, equipamentos e laboratórios corretamente. Mas, havia pouco espaço para autonomia e agência naquele modelo de educação (Monte Mór, 2013, p. 134, tradução nossa).

Assim, a agência docente não tinha espaço, pois o modelo em vigência privilegiava processos mecânicos na educação. O professor era subordinado a esses processos e sua função parecia estar mais conectada à aplicação de um método. Acerca desse momento para o ensino de línguas, Leffa (2012) enfatiza que o domínio do método gerou muitas mudanças mas pouca evolução, até finalmente culminar em um esgotamento metodológico, onde “o sonho de um método único e infalível tinha acabado” (2012, p. 407).

Outro viés importante é a reflexão acerca da história do ensino de língua inglesa no contexto específico do Brasil. Neste sentido, Fortes (2017) aponta as influências de visões do passado, onde questões de acesso limitavam quem teria a oportunidade de estudar a língua inglesa, que inicialmente era considerada apenas para uma ‘elite’.

Há algumas décadas, aprender o idioma inglês era uma prática comum entre pessoas de nível e classe social e cultural abastada, pois em sua (quase) maioria, somente tais aprendizes (supostamente) teriam oportunidades ‘reais’ de usar a LI em situações de estudo, trabalho, turismo, dentre outras. Tal pensamento influenciou enormemente práticas de ensinar e aprender no país, tendo inclusive embasado documentos oficiais da educação no Brasil (Fortes, 2017, p. 24).

Apesar da visão apresentada pela autora ser descrita como de décadas atrás, resquícios de tais pensamentos ainda podem ser observados na sociedade atual. Uma das participantes apresentou uma preocupação com a forma como o inglês ainda é visto por muitos pais e pela sociedade: “*a gente precisa quebrar a cultura do conhecimento brasileiro de que o inglês é supérfluo, que inglês é de elite*” (M3). Ou seja, podemos perceber resquícios dessa visão elitista.

Hoje, a expansão do ensino de inglês alcança os mais diversos contextos, públicos e privados, e as mais diversas faixas etárias, com uma tendência a começar cada vez mais cedo. Muitos benefícios surgem nessa nova realidade com o mundo globalizado e conectado, onde

é possível interagir com diversas culturas e povos (Fortes, 2017). Muitos desafios também emergem, visto que uma visão mercantilista e neoliberal perpassa o ensino de língua inglesa e muitas vezes é a justificativa principal que embasa a oferta de inglês nas escolas. Neste sentido, Fortes (2017) aponta o neoliberalismo como um pano de fundo, uma perspectiva sociohistórica que não pode ser ignorada para compreender a educação na contemporaneidade.

Os interesses que estão em jogo no ensino de língua inglesa podem ser compreendidos historicamente nas diferenças coloniais (Mignolo, 2018). Em um momento da história, o conhecimento ocidental se tornou hegemônico e dominante e, assim, a língua de referência também passou a ser a mais disseminada e mais vinculada a relações de poder, como aponta Mignolo (2018):

Em termos do uso da língua, se o inglês é hoje a língua internacional de comunicação é porque a língua de enunciação é sempre a língua do principal estado imperial que está moldando a administração e o controle da mcp (*matriz colonial de poder*). Em outro momento, a língua dominante foi o espanhol, depois o francês, depois o inglês britânico, e hoje o inglês dos EUA (Mignolo, 2018, p. 170, tradução nossa)

Nesse movimento de disseminação, uma preocupação está no fato de algo que pertence a uma civilização se tornar ponto de referência para todas as civilizações (Mignolo, 2018), como aconteceu, por exemplo, com a língua inglesa. Esse processo acaba por, inversamente, diminuir outras línguas e outros saberes não-ocidentais. O inglês está entre os saberes e conhecimentos que são legitimados na sociedade em detrimento de outros, divididos pelas linhas abissais (Sousa Santos, 2007). Sendo assim, a importância da língua inglesa não deve ser diminuída, mas é preciso evidenciar a necessidade de enxergar o ensino de inglês de forma crítica. Sousa Santos (2007) apresenta as linhas abissais como uma divisão global não apenas geográfica, mas ideológica. Nessa divisão, o Norte é hegemônico, desenvolvido e legitimado; e o Sul é subalterno, subdesenvolvido e ilegítimo, com um abismo entre eles (Merlo, 2022). As implicações disso para o conhecimento estão relacionadas com o que é considerado válido: o conhecimento do Norte global, que é apenas consumido no Sul. A língua inglesa entra nessa dinâmica e possui uma supervalorização também por esse motivo.

A demanda urgente para que a aprendizagem de língua inglesa aconteça cada vez mais cedo possui diversas vertentes e justificativas. Enever (2015) pontua que os três principais aspectos que influenciaram o planejamento dos currículos ao redor do mundo e a

ênfase na idade durante sua elaboração foram: a aquisição da linguagem, a neurociência¹⁸ e perspectivas sócio-políticas. No que se refere à aquisição da linguagem, Enever (2015) pontua evidências científicas de que ambientes bilíngues e imersivos são benéficos para crianças no que se refere ao desenvolvimento da linguagem. Com relação ao ambiente bilíngue dentro de casa, segundo o autor, a exposição às línguas é suficiente para que a aprendizagem tenha sucesso e a atmosfera é favorável para que isso aconteça sem esforço de acordo com as pesquisas de Genesee (1989; 2006). Enever (2015) também pontua resultados positivos em contextos de imersão em escolas¹⁹.

Nossa ênfase nesta pesquisa são as perspectivas sócio-políticas que, junto aos interesses econômicos, exercem muita influência na educação. A interconectividade global que resulta da globalização²⁰ e dos avanços tecnológicos fez com que o conhecimento linguístico se tornasse uma das formas de estar mais “bem equipado” para atuar nesse mercado global (Enever, 2015). Assim, a lógica da aprendizagem de línguas ocorrer mais cedo é para se ter o conhecimento consolidado na fase adulta. Entretanto, esse discurso acaba por caracterizar o ensino de inglês com crianças como uma vantagem automática (Enever, 2015), sem explorar as características específicas envolvidas nesse processo de ensino.

Com bases no capitalismo e neoliberalismo, o mercado de trabalho exige a formação de profissionais e isso impacta diretamente a educação. Rajagopalan (2013) destaca que os avanços no mercado e na economia brasileira evidenciaram a falta de mão de obra qualificada e a “qualificação” ficou sob a responsabilidade da educação. Ferraz (2019) aponta que o neoliberalismo e a educação são unidos em prol de gerar eficácia, que é vista como algo mercadológico, focada na competitividade, concorrências, instrumentalidade, as quatro

¹⁸ Enever (2015) aponta que pesquisas na área da neurociência foram capazes de analisar o funcionamento do cérebro de crianças e adultos e sugerem que crianças aprendem línguas de forma diferente. Uma das teorias que apoiam o ensino de línguas cada vez mais cedo é baseada em estudos da atividade neural de crianças nos estágios iniciais do processamento da linguagem em ambientes bilíngues. Após diversas pesquisas conduzidas, a hipótese é que a aprendizagem de mais de uma língua aumenta a capacidade de processamento cognitivo das crianças.

¹⁹ O exemplo fornecido é do Canadá, onde muitas escolas implementaram imersão total em francês e isso fez com que crianças que vêm de contextos familiares falantes de inglês aprendessem o francês rapidamente e fossem capazes de se comunicar, de acordo com a pesquisa de Genesee (1987). A autora menciona que iniciativas semelhantes foram implementadas com base no contexto canadense ao redor do mundo e podem ser encontradas nas pesquisas de: Johnson e Swain 1997; Dobson, Murillo e Johnstone 2010; K. Kersten e Rohde 2015.

²⁰ Acerca do conceito de globalização, cabe esclarecer que não é um processo apenas benéfico, e que funciona de forma diversa em diferentes partes do mundo (Brydon; Ferraz, 2019). Nesse sentido, Guimarães e Finardi (2021) criticam a visão de globalização e internacionalização como conceitos apenas positivos, enfatizando a importância do local, nacional e global. Algumas visões de globalização focam nos contextos globais apenas e podem mascarar a responsabilidade nacional e local no que se refere à educação, por exemplo, podendo agir de forma negativa como uma força homogeneizadora (Guimarães; Finardi, 2021)

habilidades (leitura, fala, escuta e escrita) e alcançar altos níveis linguísticos (Ferraz, 2019). Nesse sentido, Sousa Santos (2020) acrescenta que:

Impôs-se a versão mais anti-social do capitalismo: o neoliberalismo crescentemente dominado pelo capital financeiro global. Esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social– ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores (Sousa Santos, 2020, p. 24)

Sendo assim, fatores como a lucratividade, a competitividade e a instrumentalidade invadem o contexto educacional a partir da lógica da economia. Neste sentido, Biesta (2014) pondera sobre a relação entre a sociedade do conhecimento vinculada à economia, onde saberes são tidos como produto ou ferramenta e, dessa forma, a língua também passa a ser um produto/ferramenta (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020).

Para participar dessa sociedade do conhecimento é necessário o “cultivo” de certas qualidades e a educação se tornou parte desse cultivo, vinculada ao conhecimento econômico e ao capitalismo global (Biesta, 2014). Sob esse ponto de vista problemático, a educação se torna uma transação econômica: de um lado o aprendiz como consumidor e, de outro, o professor ou a instituição como provedor, que precisa alcançar essas necessidades do consumidor (Biesta, 2005). Neste cenário, a educação pode ser confundida com um produto a ser entregue ou fornecido, por professores, e consumido por alunos. O autor aponta, ainda, que a educação como uma função para a sociedade acaba por perder o interesse na “formação do ser humano como *ser humano*” (Biesta, 2014, p. 14).

Considerando a aceleração da sociedade contemporânea, esse cultivo de qualidades tende a sofrer pressões para que aconteça cada vez mais cedo, e alcança a infância, gerando expectativas e cobranças injustas, difundindo a crença de que quanto mais cedo o ensino de línguas ocorrer, melhor. Vários mitos giram em torno dessa procura pelo ensino de inglês para crianças, como a crença de que nessa faixa etária o aprendizado ocorre mais facilmente, e a ideia de que ensinar a criança é mais fácil do que ensinar o adulto, quando, na verdade, pode ser mais difícil (Carvalho; Tonelli, 2016). Além dos aspectos linguísticos envolvidos, as crianças trazem as particularidades do desenvolvimento e da faixa etária.

Nesse sentido, “é urgente discutir que a mitologia do ‘quanto mais cedo, melhor’ está amplamente incutida nas intenções mercadológicas que concebem a língua como um bem de consumo, um produto a ser adquirido o quanto antes pelos pais” (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020, p. 26). As autoras questionam essa visão do inglês como essencial para o futuro das crianças e para o mercado de trabalho, principalmente por projetar na criança uma ideia de

futurismo ao invés de focar no seu bem-estar atual (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020). Assim, pautada em uma “demanda por excelência e produtividade máxima” (Fortes, 2014), a busca pela aprendizagem do inglês acontece cada vez mais cedo. Apesar de focar no contexto das escolas bilíngues, é pertinente a observação de Fortes (2014) ao pontuar que a implementação da língua inglesa tem como base “um imaginário social da língua inglesa como um bem de consumo necessário, estando relacionado à ascensão econômica e a um status sociocultural privilegiado” (2014, p. 6).

Mas como a educação linguística pode, então, ser positiva para a criança? Acreditamos que depende de como ela é desenvolvida. Existem muitos benefícios em torno do aprendizado de línguas quando o foco está menos nas agendas neoliberais e mais no desenvolvimento da sensibilidade linguística e apreciação das diferenças (Menezes de Souza, 2019). Menezes de Souza (2019) explica que sensibilidade linguística envolve criar condições para a criança aprender a língua, com uma atitude diferente. Trata-se de criar oportunidades de aprendizagem. Sensibilidade linguística é “mostrar para criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo” (Menezes de Souza, 2019, p. 253), com o propósito educativo de apreciar as diferenças.

Na tentativa de compreender melhor os diferentes focos e motivações em torno da implementação da língua inglesa nos primeiros anos de escolarização, vamos explorar alguns contextos ao redor do mundo, em especial na Europa e na Finlândia, onde parte desta pesquisa foi desenvolvida. O próximo tópico também aborda a educação com crianças de forma mais ampla, os direitos das crianças e como o ensino de línguas foi sendo consolidado, para melhor compreender a forma como está sendo realizado nos dias de hoje.

3.2 Educação linguística com crianças em diferentes cenários ao redor do mundo

Abordar a educação linguística com crianças é primeiramente falar da educação com crianças de forma geral. As conquistas históricas apontam que a visão da criança como sujeito de direitos é relativamente recente. Dois documentos marcaram essa mudança de visão no Brasil: um internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU em 1989; e um nacional, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990. A transição de um paradigma extremamente adultocêntrico para o

reconhecimento dos direitos da criança como ator social no século XX exigiu adaptações em diversos setores da sociedade. A principal mudança foi no sentido de dar mais autonomia à criança e assegurar “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990, art. 4). Assim, houve um impacto na área da educação e na pesquisa, com o início das investigações acerca do tema. Uma das áreas que inaugurou tais investigações foi a sociologia.

Os estudos sociológicos sobre a infância começaram a ganhar destaque no cenário internacional no início dos anos 90, alcançando o cenário brasileiro no final dos anos 90 (Almeida, 2000). Os principais temas de estudo envolviam a escola, problemáticas da instituição, processos de aprendizagem, personagens e espaços; a mídia, refletindo acerca do papel da televisão e das mídias no cotidiano das crianças; e o trabalho infantil (Almeida, 2000). Tais temas foram expandidos ao longo das pesquisas, passando a incluir outras perspectivas, explorando a relação entre ciências sociais e educação, e trazendo as crianças como atores sociais (Castro; Kosminsky, 2010).

Acerca dos estudos na área da infância, Quinteiro (2002) faz o apontamento pertinente de que eles surgem em oposição à uma visão anterior de infância, onde a criança era apenas um objeto de um processo de socialização que partia de instituições ou de outros agentes. Além disso, os estudos evidenciam a importância de vários ângulos diferentes na pesquisa e na prática, bem como a porosidade das fronteiras quando se trata da infância (Nascimento; Voltarelli, 2021). Tal característica também permite a aproximação de pesquisadores de diferentes origens acadêmicas para refletir sobre a infância. Ao explicitar o surgimento dos Estudos da Infância como campo científico interdisciplinar, Nascimento e Voltarelli (2021) utilizam o termo “porosidade” para se referir à dificuldade de manter fronteiras e as possibilidades de comunicação entre disciplinas, culminando em “afinidades e divergências nas teorizações sobre crianças e o uso, a apropriação e a ressignificação dos conceitos do campo” (p. 26). Sendo assim, conceitos e ideias estão sempre em debate e geram diferentes questões de pesquisa.

Pensar a área como interdisciplinar, ou até mesmo transdisciplinar, viabiliza um estudo muito mais amplo e com diversas potencialidades. Por tal motivo, pesquisar a formação e a agência docente na educação linguística com crianças combina aspectos linguísticos e pedagógicos, e também inclui uma variedade de outras áreas que têm muito a

contribuir, como a própria história e a sociologia. Além disso, acreditamos na contribuição de outros contextos, que não somente o brasileiro, ao redor do mundo.

No que se refere ao ensino com crianças na América Latina, apesar dos diversos avanços na área, Mejía-Arauz e Quiñones (2018) apontam um contexto preocupante, onde o foco ainda se encontra excessivamente no domínio cognitivo em detrimento de outras competências sociais e emocionais:

[...] o principal foco da atenção disponibilizada para crianças tem sido a educação formal. O ensino nesses países não é muito diferente de outros países ocidentais no que se refere à separação por idade e a ênfase nos domínios intelectuais ou cognitivos como o foco principal da educação. No nível da educação infantil há algumas tentativas de incluir outras áreas como a social e a emocional, entretanto, os autores destes capítulos concluem que ainda há muito o que ser trabalhado na área do desenvolvimento sócio-emocional em programas públicos de educação infantil (Mejía-Arauz; Quiñones, 2018, p. 791, tradução nossa).

Apesar da legislação brasileira determinar como o principal foco da educação infantil o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996)²¹, a prática pode ser bem diferente dos regulamentos por priorizar aspectos intelectuais e cognitivos conectados com ideia de performance na escola (Mejía-Arauz; Quiñones, 2018).

Direcionando o olhar para o aspecto da língua, reiteramos que a educação linguística com crianças é uma área em expansão ao redor do mundo por mais de cinquenta anos, e a tendência geral é introduzir o ensino de línguas adicionais nas primeiras fases da escolaridade obrigatória (Enever, 2015). Neste sentido, diversas iniciativas estão sendo implementadas, e explorar essas outras realidades também é uma forma de compreender melhor o cenário e trazer tais reflexões para o contexto brasileiro.

Até o início do século XX, o inglês raramente aparecia como componente curricular nas escolas ao redor do mundo (Cha; Ham, 2008). Essa situação mudou a partir da rápida disseminação da língua inglesa, que passou a ser a língua dominante em mais de 75 territórios e no contexto dos negócios globais. Uma pesquisa conduzida por Cha e Ham (2008) apontou os padrões da institucionalização do inglês como um componente curricular legítimo nas escolas ao longo do tempo. Os dados históricos e comparativos foram obtidos em documentos oficiais e relatórios de organizações internacionais relacionadas à educação, como a UNESCO, *International Bureau of Education* (IBE) e Eurydice. Diferentes fontes de

²¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

dados foram utilizadas para os períodos pré e pós Segunda Guerra Mundial. Os dados foram divididos em períodos históricos e a investigação foi relativa ao inglês ser parte ou não do currículo escolar oficial como primeira língua estrangeira naquele período e naquele país. Os resultados do levantamento de dados são interessantes e mostram a trajetória na história. Vamos apresentar brevemente alguns resultados obtidos na pesquisa.

De acordo com os resultados da pesquisa de Cha e Ham (2008), entre 1875 e 1999 apenas 6% dos países ao redor do mundo ofereciam o inglês como língua estrangeira no currículo escolar do ensino médio, e nenhum país no ensino fundamental. Esses números mudaram no período 1990-2005 para 70% no ensino fundamental e 80% no ensino médio. Uma mudança significativa foi percebida no período 1945-1969, quando o inglês se consolidou como língua mundial devido ao poder hegemônico conquistado pelos Estados Unidos no final da Segunda Guerra Mundial. Nesse intervalo de tempo, o inglês como língua estrangeira estava presente em aproximadamente 32,8% dos currículos do ensino fundamental e 59,4% do ensino médio. Esse mapa global tem uma explicação voltada para o funcionalismo e o institucionalismo, que fez com que a presença do inglês no currículo das escolas expandisse até os dias atuais.

Essa tendência global também é evidenciada na Europa. Três relatórios comprovam o aumento do ensino de inglês na educação básica: Eurydice 2005, 2008 e 2012. Em 2005, o relatório apontou o ensino de inglês como língua estrangeira em 10 países membros da União Europeia, alcançando mais de 50% das escolas de educação básica em cada país. Em 2008, os números aumentaram para 17 países, e em 2012 a língua inglesa estava presente em 72% de todas as escolas de educação básica da Europa.

Na realidade europeia, existe uma tendência geral ao aprendizado de línguas e não somente o inglês, pela própria variedade linguística experienciada ao redor com diversos países próximos e falantes de diferentes línguas. Assim, a aprendizagem e, consequentemente, o ensino de línguas é incentivado e aparece como um dos objetivos da educação, não somente pela variedade linguística do continente, mas pelo reconhecimento dos benefícios inerentes desse ensino, como é possível observar no Relatório Eurydice (2023):

É numa língua que nós pensamos, sentimos, imaginamos e planejamos. São as línguas que determinam o modo como comunicamos os nossos conhecimentos, crenças, experiências e desejos. É através da língua que nos revelamos e entendemos os outros. Afinal de contas, usamos as línguas para provocar mudanças na sociedade e para inventar o nosso futuro. As línguas são, portanto, fulcrais para

as nossas vidas e desempenham um papel fundamental na educação (Eurydice, 2023, p. 5).

Em 2023 foi publicado o Relatório Eurydice - *Números-chave do ensino de línguas nas escolas da Europa*. O Relatório enfatiza duas abordagens: o multilinguismo nas escolas e o desenvolvimento de uma sensibilização geral para as línguas. De acordo com os dados apresentados, a aprendizagem da primeira língua estrangeira como disciplina obrigatória nas escolas acontece entre 6 e 8 anos de idade, que seria o primeiro ano escolar, equivalente ao primeiro ano do ensino fundamental no Brasil. Entretanto, em seis países²² a introdução da língua estrangeira acontece ainda mais cedo e é obrigatória na etapa pré-escolar, antes dos 6 anos de idade.

A política linguística europeia tem o objetivo de garantir o maior acesso possível às línguas da comunidade Europeia e promover oportunidades de aprendizado. A importância das línguas no contexto escolar foi reconhecida em 2002, no Conselho Europeu em Barcelona, que enfatizou a importância do início precoce do ensino de línguas estrangeiras. Em 2019, essa recomendação foi ainda mais enfática, pontuando o objetivo de que os alunos desenvolvam competências em duas outras línguas além de sua língua de escolarização. Como apresentado pelo Relatório de 2023, o resultado das políticas linguísticas pode ser observado em números: em 2013, 79,4% dos alunos aprendiam pelo menos uma língua estrangeira no ensino primário, e esse número subiu para 86,1% em 2020.

Nos países em que a língua estrangeira é obrigatória, o inglês é a escolha majoritária. De acordo com o relatório, 15 países indicam a língua inglesa como única obrigatória, e em outros casos existe mais de uma obrigatória, estando o inglês presente em 21 dos 22 países. A Finlândia é a única exceção: a primeira língua estrangeira deve começar no primeiro ano, mas a escolha da língua fica a cargo da escola, que tem autonomia para decidir. Por ser um país bilíngue, o ensino da segunda língua oficial também é obrigatório e nesse caso é específico: o sueco quando a escolarização é em finlandês, e o finlandês quando a escolarização é em sueco. Apesar de não haver uma especificação acerca da primeira língua estrangeira a que os alunos vão ter acesso, o inglês é majoritário. Ao longo do trajeto escolar outras duas línguas adicionais e opcionais podem ser oferecidas pela escola.

²² Em seis sistemas educativos, a primeira língua estrangeira é introduzida antes dos 6 anos de idade: aos 3 anos na Comunidade germanófona da Bélgica, Luxemburgo e Polónia, aos 4 anos na Grécia e aos 5 anos em Chipre e Malta. Nestes países, à exceção de Malta, a obrigação de aprender a primeira língua estrangeira começa na educação pré-escolar e aplica-se a todas as crianças nesta etapa educativa (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2023, p. 40)

Assim, na educação básica da Finlândia é obrigatório o estudo de duas línguas, a segunda língua oficial do país - finlandês ou sueco - e uma língua estrangeira, sendo que em 90% dos casos a primeira e única língua estrangeira oferecida é o inglês (Ministério de Educação e Cultura da Finlândia, 2019). Esse dado se tornou preocupante para o governo, pois enfatizou um declínio no estudo de outras línguas. Desde 1990, diversos projetos se propõem a incentivar a aprendizagem de línguas outras além do inglês, na tentativa de diversificar o repertório linguístico dos alunos.

O objetivo dos projetos não é um ensino formal e conteudista, mas parece estar mais direcionado à atitude e sensibilidade linguística (Menezes de Souza, 2019) e à tentativa de incentivar tais sentimentos o mais cedo possível, “proporcionando uma atitude receptiva e motivadora em relação à aprendizagem de línguas” (Inha, 2018, p. 1). Apesar do foco também ser no futuro da criança, ele parece ter como centro as oportunidades e experiências que podem ser desenvolvidas a partir das línguas, principalmente no que se refere às motivações futuras e comunicação. Quando são mais novas, as crianças estão abertas a novas experiências, curiosas com o ambiente ao seu redor e não hesitam a executar, desenvolver a língua e experimentar a partir de seu aprendizado (Inha, 2018). Além disso, ao estarem expostas às línguas mais cedo, as crianças tendem a explorar a comunicação, mesmo quando seu conhecimento e competências ainda são limitados na nova língua. Em relação ao futuro, a intenção é que ao começar cedo elas se sintam motivadas a estudar línguas ao longo da vida (Inha, 2018).

Nesse sentido, o foco da implementação do ensino de línguas estrangeiras no primeiro ano escolar na Finlândia é o multilinguismo e a sensibilização (Conselho Nacional de Educação da Finlândia, 2016). O objetivo é reforçar a competência multilíngue dos alunos no que se refere à língua materna, segunda língua e línguas adicionais (Hahl; Pietarila, 2021). Ao enfatizar o multilinguismo, a ideia é incentivar o uso paralelo de diferentes línguas e ampliar a consciência linguística. Já a sensibilização está relacionada com o desenvolvimento da identidade cultural das crianças e a apreciação das diversidades linguísticas e culturais. Diante desse cenário, é esperado das professoras o uso de metodologias diversas, bem como brincadeiras, jogos e criatividade no aprendizado, direcionadas para o desenvolvimento de habilidades orais para situações do dia a dia, apresentando os tópicos de forma multifacetada (Hahl; Pietarila, 2021).

E quem são essas professoras? Curiosamente, o dilema da formação docente para educação linguística com crianças também está presente no contexto finlandês, mesmo com a

implementação de políticas linguísticas específicas. Como pontuado anteriormente, a área é evidenciada por um espaço onde são necessárias habilidades linguísticas e a habilidade de aplicar técnicas de ensino e atividades apropriadas para a faixa etária (Enever, 2015). Hahl e Pietarila (2021) enfatizam que é uma nova situação para dois grupos de professores, com desafios diferentes: trabalhar com crianças mais novas do que estavam acostumados (professores de língua estrangeira) ou trabalhar com uma matéria nova, sobre a qual eles podem não ter o conhecimento específico (*class teachers*, com formação equivalente ao curso de pedagogia). Além disso, os desafios da formação são evidenciados:

Os professores geralmente possuem históricos educacionais e competências diferentes, e as habilidades linguísticas são variadas (Unsworth et al., 2015). Os professores nem sempre recebem desenvolvimento profissional e formação adequada antes de começar a ensinar a língua estrangeira para crianças (Zhetpisbayeva et al., 2016). (Hahl; Pietarila, 2021, p. 715, tradução nossa)

O cenário na Finlândia após a implementação do ensino de línguas estrangeiras no primeiro ano escolar também apontou diversas abordagens em cada contexto. No que se refere à formação para atuar na área, em alguns casos o professor de língua estrangeira assumia essa responsabilidade, em outras o professor regente e, em alguns contextos, eles atuavam em parceria na sala de aula (Hahl; Pietarila, 2021).

Observar os conflitos em torno da formação docente para a educação linguística com crianças não somente no Brasil, mas também em outros cenários, torna evidente a importância da agência docente. Fica claro que as professoras que atuam na área constroem seu caminho formativo diante dos desafios vivenciados e encontram estratégias para lidar com essa área em expansão. No Brasil, a ausência de políticas linguísticas específicas faz com que uma aleatoriedade de iniciativas estejam dispersas ao redor do país (Galvão, Kawachi-Furlan, 2023). Entretanto, quando olhamos para o contexto da Finlândia, também é possível observar desafios mesmo com políticas linguísticas explicitamente determinadas e programas voltados para a formação de professores. Acreditamos que isto se deve ao fato da educação linguística com crianças ser uma área inter/transdisciplinar que envolve diversos conhecimentos e, por isso, não poderia ser alcançada no escopo dos cursos superiores disponíveis. Por esse motivo, o caminho formativo individual é evidenciado. No entanto, enfatizamos que esse caminho individual marcado está sempre conectado ao coletivo, à colaboração, ao contexto, às políticas públicas e todos os demais aspectos envolvidos no desenvolvimento da agência no passado, presente e futuro. Sendo assim, no próximo tópico vamos apresentar aspectos históricos acerca da agência docente, trazendo a discussão

novamente para a importância deste conceito na compreensão da formação docente para a educação linguística com crianças.

3.3 Agência docente e aspectos do passado

A partir das discussões pautadas por Paulo Freire e na ideia de educação como liberdade, conceitos como emancipação, empoderamento, autonomia e, posteriormente, agência (Monte Mór, 2013) passaram a emergir na área da educação. É interessante perceber algumas contradições que esses termos apresentam no que se refere às relações de poder e à construção dos indivíduos. Nesse sentido, Monte Mór (2013) aponta que

Emancipação, empoderamento e autonomia foram valorizados e, ao mesmo tempo, controvérsias foram apontadas. Perguntas como “quem emancipa quem?”, “quem empodera quem?” foram levantadas, como forma de provocar reflexões de que emancipação e empoderamento podem regular em uma prática ambígua, por enfatizar a liberdade e independência ao mesmo tempo em que reafirma relações de poder desequilibradas entre o “emancipador e o emancipado” e “o que confere poder e o empoderado” (Monte Mór, 2013, p. 135)

Tais contradições nos levam, novamente, para o conceito de agência e como ela se diferencia desses outros conceitos, como foi apontado no capítulo 1 e na revisão teórica até agora apresentada. Enquanto o conceito de agência começa a se disseminar e sua importância é reconhecida na área da educação, também são reconhecidos os desafios que ela apresenta (Monte Mór, 2013). Isso porque as formas convencionais de promover educação já estão delineadas de forma tão familiar, bem como os papéis das participantes dentro das hierarquias postas, que as práticas alternativas a esse modelo instaurado parecem difíceis de serem compreendidas pela maioria dos que estão incluídos nesse processo (Monte Mór, 2013). Concordamos que esses caminhos não são naturais, justamente porque o desenvolvimento da agência pressupõe transformação e rompimento com os padrões conhecidos.

Como apresentamos de forma breve no percurso histórico da educação, muitas são as influências que fundamentaram como a realidade costumava ser no passado, o que torna a quebra de paradigmas um desafio para o futuro, tema que será mais explorado nos capítulos seguintes. Nos alinhamos com Landim (2022) ao entender que a criticidade envolve todas as dimensões temporais da agência e está intimamente relacionada a ela, bem como a todos os sujeitos envolvidos na relação. A criticidade pode emergir de uma situação planejada ou não no presente, como fruto de uma experiência ou realidade passada, mas seu potencial de fato transformador é realçado no futuro e na dimensão projetiva (Landim, 2022).

Neste sentido, no contexto do ensino de língua inglesa, precisamos refletir acerca de uma educação que “atue não apenas instrumentalizando seus alunos, mas, também, fazendo com que observem sua realidade com criticidade” (Landim, 2022, p. 211), como também apontado por uma das participantes da pesquisa:

O inglês não é uma língua para elite, o inglês é uma língua que vai trazer criticidade, que vai trazer abertura para novos mundos, novas ideias. Eu acho que a gente tem que comentar isso com as famílias, sabe? A gente precisa mudar isso, essa mentalidade (M3)

Quando consideramos especificamente o contexto da educação linguística com crianças, é preciso compreender os desafios inerentes à área, principalmente por esta ser relativamente recente. Apesar do fortalecimento da área e da expansão da literatura acerca do ensino de línguas nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de meados da década de 2010, a educação linguística com crianças ainda enfrenta inúmeros desafios (Rocha; Gattolin, 2024). As professoras que atuam na área pontuaram que mudanças vêm sendo observadas com relação a como costumava ser no passado e podemos observar que a comparação trazida é apenas de 20 anos atrás.

*- Então, já foi muito fechado. hoje eu vejo que existe um diálogo mais aberto. Mas, por exemplo, eu que comecei em 2004...
- Teve que passar por todos os percalços para chegar até aqui né?
- Isso aí, misericórdia.
(M3)*

Assim, a fala denota que mudanças positivas estão acontecendo no que se refere a esse espaço da educação linguística com crianças, principalmente no sentido de uma maior valorização das professoras e da área em si. Entretanto, a pergunta logo em sequência enfatiza os “percalços” e o fato de que este tem sido um caminho.

Novamente, o aspecto colaborativo da agência docente é pontuado pelas participantes como uma forma de enfrentar esse contexto que já foi mais fechado, enfatizando a importância de uma rede: “*Mas também encontrei muitas pessoas, humanas mesmo, com caráter humano assim elevado, de parcerias nesse sentido. Aquilo que nos falta, a gente se complementa, colabora*” (M3). Essa fala é muito marcante, no sentido de contar com o apoio ao redor para se desenvolver na profissão, diante dos diversos desafios que emergem.

Outro aspecto na análise da agência é a temporalidade. Isso porque ela se desenvolve em um processo que ocorre de forma diferente para cada indivíduo, e que está intimamente

relacionado com realizações do passado, compreensões, e padrões de ação (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Apesar de não ser algo fixo, esses padrões passados são reativados de forma seletiva nas ações e pensamentos presentes e incorporados na rotina. Entretanto, é importante ter uma visão flexível dessa rotinização, compreendendo que

Atores nem sempre agem a partir de hábitos, seguindo padrões rotinizados de comportamento, mas são capazes de reconhecer, apropriar e reformular padrões de comportamento e experiências passadas, enquanto eles procuram conduzir repertórios ao lidar com dilemas presentes e engajar na manutenção de expectativas em suas orientações em direção ao futuro (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 24).

Neste sentido, temos a capacidade de reconhecer e modificar comportamentos influenciados por experiências e compreensões passadas, seja um passado próximo ou distante. Todas essas experiências somadas criam um repertório de respostas aos dilemas e problemas do contexto presente (Priestley; Biesta; Robinson, 2015) que, de certa forma, afetam o dia a dia da sala de aula. Como já exposto acima, no cordão tríade da agência (Emirbayer; Mische, 1998) - passado, presente, futuro - o passado funciona como as bases, a junção das experiências e vivências que culminam no momento presente, a construção subjetiva e singular de cada indivíduo até o momento em que ele/ela se encontra.

Apesar de ser uma construção individual, é importante pontuar que apenas a capacidade pessoal pode ser insuficiente nesses contextos, isso porque os hábitos profissionais são desenvolvidos também com base na interação, na troca de experiência e nas situações da sala de aula, entre grupos de professoras, entre professoras e alunos, entre professoras e pais, além de interações mais gerais com a sociedade ao redor.

Assim, essas experiências passadas são caracterizadas temporalmente e, apesar de seu caráter intimamente pessoal e mutável para cada indivíduo, partem de uma construção também (e principalmente) social, fortemente influenciada pelas culturas e estruturas dos contextos profissionais passados (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Duas participantes fizeram pontuações bem marcantes acerca dessa construção pessoal, principalmente na carreira da docência, pois em algum momento todas as professoras já estiveram na posição de alunas e foram também ensinadas, de uma certa forma.

Realmente, são desafios e possibilidades. Porque, de fato, tem um lugar da gente ter sido ensinado de uma determinada maneira, a gente acaba... A gente tende a reproduzir aquilo como a gente aprendeu (M1)

Porque a gente repete mesmo, o que a gente aprendeu e a forma como a gente aprendeu [...] (M1)

A gente tende muito mais a reproduzir do que a transformar. A gente tem uma tendência mais à acomodação. Tanto discursivamente quanto pelo histórico que a gente tem (M1)

É relevante essa pontuação feita nas discussões, quando a participante diz que tendemos mais a reproduzir do que a transformar. Essa reprodução vem permeada de aspectos históricos que formam os padrões de comportamento e ação no nosso repertório (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). A própria valorização da docência em si é pontuada por uma das participantes como relativa, contextualizada, ao dizer que “[...] nós, sujeitos professores, antes de sermos professores também somos sujeitos que crescemos dentro do contexto que valoriza o inglês. Nós somos da profissão professor, mas se a gente não fosse professor, talvez a gente não daria valor” (M3).

Mas, como já salientamos, essa rotinização não precisa ser uma regra e pode ser rompida em diversas situações. Assim, o exercício da suspeita diante de rotinas e tradições anteriores gera a possível ruptura de ciclos interpretativos e desestabilização de visões de mundo, abrindo espaço para que a crítica seja construída e, com isso, a agência se desenvolva (Monte Mór, 2015). A percepção crítica da sociedade permite que padrões tradicionais e andamentos regulares pautados em um mesmo raciocínio lógico sejam rompidos, com base em uma nova construção de sentidos e novos entendimentos sociais, culturais e históricos (Monte Mór, 2015).

No momento de retorno e feedback dos dados, apresentamos alguns trechos gerados previamente pelas participantes e perguntamos o que elas teriam para acrescentar acerca dessas influências do passado. Primeiramente, foi pontuado o papel chave dessas experiências anteriores, pois “o passado influencia, o passado tá aqui em mim, eu sou constituída dele” (M5). A partir dessa premissa, elas pontuaram também as consequências negativas dessa acomodação especialmente no contexto da sala de aula, onde “você encontra professores que têm 20 anos que dão aula exatamente do mesmo jeito, até com o mesmo slide” (M5). Aqui percebemos o quanto a reprodução é presente, e o quanto a transformação é desafiadora. De acordo com uma das participantes, o que faz essa transformação acontecer é um aspecto pessoal, ela acrescenta que:

Aí de novo, a coisa pessoal, de pensar na influência do passado nas práticas do presente, afeta a agência. Porque se você não tiver isso, ou uma motivação externa ou esse incômodo interno... Você continua com as mesmas práticas que você tinha, acomodado né, igual tá falando ali, a gente tem uma tendência à acomodação. E aí o que que faz... Essa é uma pergunta, o que que faz a pessoa não se acomodar? Eu acho que é pessoal (M5)

Concordamos com esse aspecto pessoal, pois parte da construção individual de cada sujeito e das decisões que são tomadas no momento presente. Ademais, compreendemos essa construção como social, de interação, e permeada por aspectos políticos, econômicos, relacionais, entre outros, que estão em ação no dia a dia (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

Em um dos relatos apresentados no feedback dos dados fica claro como essas experiências anteriores com o ensino influenciam as posturas das professoras em sua carreira futuramente. A forma como aprendemos e a forma como ensinamos estão conectadas, pelo menos em um primeiro momento, e a participante também pontua a dificuldade de romper com esses padrões pré-estabelecidos de comportamento, a dificuldade de transformar.

Eu, por exemplo, não tive essa experiência quando criança, não tinha aula de inglês. Então, eu não tenho em que me basear, para falar “nossa minha abordagem é influenciada pela forma como eu aprendi”, porque eu não tive esse momento. Então assim... Mas a gente tende a reproduzir as aulas como a gente teve. Eu falo isso com total segurança, que tem uns oito anos que eu comecei a mudar a minha forma de dar aula, porque eu era muito tradicional, das aulas igual as minhas professoras davam aula para mim, né. Então quando eu comecei... E aí, o que que provoca isso? E aí é que tá a coisa. O que provoca a pessoa a falar “pera aí, eu estou reproduzindo da forma que eu aprendi”? Se não tiver um processo de reflexão talvez provocado... Eu não digo com certeza, mas possivelmente por estudo, por buscar especialização, pela formação continuada, por uma leitura que te influenciou, por um colega que falou “vem cá, vamos assistir esse vídeo aqui, olha o que ela fala lá”. Se você não tiver esse tempo de refletir sobre o que eu faço... (M5)

Quando o contexto é a educação linguística com crianças, outro fator entra em jogo: além das experiências das professoras com o ensino, temos também as experiências dos pais e da forma como foram ensinados. Trabalhar com crianças também significa lidar com as expectativas e frustrações dos pais e responsáveis que, de forma direta ou indireta, podem influenciar nas práticas das professoras. Ao discutir acerca da falta de valorização por parte dos pais, o aspecto histórico também foi muito enfatizado no que se refere a como foi o trajeto escolar desses pais, como eles aprenderam, como eles experienciaram a língua estrangeira na escola quando eram alunos. Nesse sentido, uma parte da discussão trouxe essas experiências dos pais e os ideais construídos acerca do ensino, conforme se lê abaixo:

[...] os pais eles vão trazer com eles as perspectivas e experiências que eles tiveram no passado deles, então, para eles, “ah, eu não gostava de fazer prova, tinha medo de apanhar em casa, ou tinha medo disso”, era sempre uma punição (M4)

Esse momento da geração de dados evidencia questões históricas mais pessoais, pois remetem à história de vida dos pais e como isso reflete na educação dos filhos. Primeiro,

visões mais gerais da educação como punição e também das expectativas criadas. Assim, a forma como os pais viveram essa experiência muitas vezes reflete na forma como eles vão lidar com a educação e com a escola, bem como nas expectativas com relação ao ensino. Ao refletir acerca da escola e dos direitos das crianças, Quinteiro (2019) afirma que “a institucionalização da escola tornou mais sistematizada as relações de coerção entre adultos e crianças” (p. 740). Picanço (2013) pontua que as expectativas dos pais também podem vir vinculadas a outro tipo de coerção quando se trata da língua inglesa, no sentido de uma expectativa para que a aprendizagem aconteça mais cedo com base em justificativas mercadológicas, como discurremos previamente neste capítulo. Sendo assim,

[...] ao justificar a necessidade de se ensinar uma língua estrangeira à criança pela via das verdades mercadológicas e socioeconômicas, muitos pais estão reafirmando uma postura mais competitiva do que eticamente formativa – que visaria à construção de um mundo mais justo e tolerante. Assim, acreditando proteger seus filhos das injustiças de um mundo em que não há lugar ao sol para todos, as famílias e as escolas a que elas acorrem ampliam ainda mais os abismos sociais que geram a exclusão e a injustiça (Picanço, 2013, p. 276).

Assim, seja invalidando a importância do ensino ou supervalorizando negativamente sua finalidade, entendemos que as expectativas dos pais têm um peso relevante quando se trata da educação linguística com crianças. Outra problematização trazida por uma das participantes foi referente ao conhecimento que os pais têm de língua e educação e o impacto disso nas cobranças e expectativas.

[...] quanto menos o pai sabe sobre línguas, sobre educação, pior é para fazer ele entender como que funciona o ensino, assim. Porque assim, quanto menos o pai sabe, ele acha assim... Ele não entende que o inglês só tem uma aula por semana, ele acha que a criança vai ter que... Só isso. Então, quanto menos o pai sabe, mais ele acha que o aluno vai ter que... Que vai ser daquele jeito que ele imagina. Uma aula por semana ele vai conseguir falar. E se chega em casa pronunciando alguma coisa errada ele acha que tá errado, que não devia ser assim. Então, quanto menos ele sabe, mais difícil é lidar com esse pai. Porque quem entende, já estudou a língua, já é mais... Aceita melhor, é mais fácil de conversar (M4)

Acreditamos que diversos outros fatores podem estar envolvidos nessas expectativas, sendo eles históricos, culturais, sociais, econômicos, entre outros. Nos alinhamos com Picanço (2013) ao compreender que é necessária uma reorientação dos debates e “ressignificar nossas ações em torno da relação entre linguagem, formação e intersubjetividade, considerando que a educação é um bem público e um direito de todos, e não uma prestação de serviço, como muitos a interpretam” (p. 277). Acreditamos em uma

educação linguística eticamente alinhada e socialmente engajada, comprometida com a sensibilização e o respeito às diferenças para além da língua (Menezes de Souza, 2019).

Ainda com relação a visões do passado, as participantes também evidenciaram aspectos que eram mais positivos, principalmente no que se refere ao respeito à figura do professor. Uma das falas evidencia essa diferença entre o passado e o presente, e entre o trabalho no ambiente rural e urbano, fazendo uma comparação com relação a como a docência é vista:

São poucos hoje em dia os pais que chegam para mim e falam assim “ah, professora, eu respeito muito sua profissão, porque na minha época a gente tinha que respeitar”, hoje são poucos. Eu passei isso mais na via rural, na via rural os pais, muitos falavam isso, mas na cidade mesmo né, eles não têm mais essa percepção de que o professor tá ali para colaborar, para trabalhar junto. Então, assim, esse trabalho com os pais é difícil (M4)

Outra pontuação feita pelas participantes foi no sentido dos discursos disseminados pela mídia, que alcançam os pais e que podem ser muito prejudiciais para a atividade docente. Visões do senso comum e da mídia podem apresentar uma imagem negativa do professor, como aparece no relato:

Mas assim, como é difícil a gente alcançar esses pais... porque além dessas experiências do passado deles, eles vem com concepções da mídia, de que o professor não trabalha, de que o professor tem férias duas vezes no ano, que o professor... (M4)

Acerca das visões da mídia e do senso comum, além de disseminarem uma imagem negativa do professor, elas, por outro lado, supervalorizam a aprendizagem da língua inglesa como algo essencial para o futuro das crianças. Nesse sentido, Picanço (2013) apresenta discursos da mídia e problematiza o aspecto formal da linguagem que está vinculado a esses discursos. Isso pode ser percebido na valorização do falante nativo como ideal, aprendido por repetição e conjunto de regras, vocabulários e frases. Tais concepções da mídia podem ser claramente observadas em anúncios e propagandas de cursos de inglês, como apresentado por Picanço (2013), e também podem ser percebidas neste comentário feito por uma das participantes:

[...] os pais, acabam reproduzindo muito os discursos da mídia né [...] Muitas vezes, assim, a ideia que eles têm de língua, de ensino, de aprendizagem, de linguagens é a ideia da mídia, né gente, porque assim, nós estudamos, nós sabemos, nós ouvimos, nós estamos aqui discutindo, os pais não, eles vão ver aquela propaganda assim “fale como um nativo”, “é isso que eu quero para o meu filho,

olha só, é essa propaganda aqui que tá passando”. Ou escuta aquela conversa do sobrinho, do padrinho, do tio, do fulano, do vizinho, sabe aquela coisa assim? Que aprendeu inglês e não sei o que. Aí ele vai chegar na escola e achando que tem que ser assim, porque o menininho aprendeu daquele jeito. Então, também as concepções são... as vezes não são deles, né? Eles só reproduzem aquele imaginário coletivo que existe do que é saber uma língua, do que é ensinar e tudo mais (M4)

Novamente, a mídia alinhada aos ideais neoliberais dissemina o discurso da língua como um bem de consumo essencial (Fortes, 2017) vinculada ao imaginário de que quanto antes for aprendida melhor será para o futuro profissional das crianças (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020).

Neste capítulo exploramos a importância do passado e da construção pessoal, entretanto, é interessante notar que uma das participantes alerta para a valorização extrema dessa influência do passado, enfatizando que apesar dela existe sim uma adaptação, uma transformação e muitas vezes uma necessidade que ‘impulsiona’ esse movimento. Como exemplo, ela citou a pandemia de COVID-19 em 2020, que fez com que muitas professoras tivessem que adaptar sua rotina, fazendo mudanças para ambientes virtuais de ensino, produzindo novos materiais, e criando novas estratégias para alcançar os alunos diante de tal situação, além de lidar com novas problemáticas que surgiram no contexto pandêmico, como pontuado em pesquisas que enfatizaram o contexto educacional durante a pandemia (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021; Fortes; Ferrari, 2021).

Olha, eu acho que sim tem influência do passado, mas também o professor ele é muito... ele se adapta às necessidades, ao meio, e a prova disso é a pandemia. A gente estava em aula em sala de aula, e na pandemia... E agora, né? E aí surgiu um outro meio ali de ensino, né. Então, eu acho que sim tem muito influência do passado, mas ao mesmo tempo o professor é muito capaz assim de se adaptar às novas situações, ir atrás, e aí entra muito a dedicação que a gente falou lá no começo, né. Então, o professor que se dedica, que vai, “não eu preciso”, e vai, faz alguma coisa, então ele consegue se adaptar muito bem e consegue deixar que não só o passado, né... Vai fazer com que ele faça na sala de aula o que ele aprendeu. Não, ele é muito... Consegue se adaptar, e quer o melhor né, para a sala de aula para os seus alunos. Então, eu acho que é uma mistura ali, não é só o passado. Sim, influencia, mas o professor também vai em busca do novo e tenta pôr em prática (M5)

A adaptação diante dos desafios constantes enfrentados na sala de aula é uma realidade na educação linguística com crianças. Assim, no próximo capítulo vamos olhar para o momento presente, a realidade da sala de aula e como as professoras estão desenvolvendo sua agência docente nesse contexto. Como apresentado pelas teorias (Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Emirbayer; Mische, 1998) e pontuado pela participante, a agência docente é

uma mistura que envolve a temporalidade. Não apenas o passado, mas a adaptação ao novo, ao que acontece no momento presente. É uma mistura do passado com as necessidades, contextos e adaptações do presente. Então, no próximo capítulo vamos nos debruçar sobre as práticas da sala de aula, os desafios e as estratégias encontradas.

4. *Right now*: Qual é a realidade presente das professoras que atuam na educação linguística com crianças?

O presente é um labirinto que nos impõe a necessidade de achar logo a saída sem, no entanto, oferecer pistas do que podemos encontrar depois da primeira curva, deixando-nos diante de um enigma sem solução: quanto maior a necessidade de prever o futuro, mais imprevisível ele se torna (Leffa, 2012, p. 403)

Nesse labirinto do presente, decidimos orientar nossas discussões deste capítulo pelos dados e vozes das participantes da pesquisa para que a realidade atual seja apresentada por aquelas que estão atuando na educação linguística em língua inglesa com crianças. Priestley, Biesta e Robinson (2015) apresentam o presente no eixo de temporalidade da agência como o elemento prático-avaliativo, relacionado com o ambiente de trabalho do dia a dia. Esse elemento tem uma grande influência na agência docente por estar diretamente relacionado com a tomada de decisões e a ação. De acordo com os autores, é nesse momento que as possibilidades para agência são avaliadas, podendo representar recursos e opções disponíveis ou percepções de riscos e situações que impedem a agência.

Como apresentamos no capítulo anterior, a agência está conectada com o passado, e também com o futuro, que será tema do capítulo seguinte. Entretanto, apesar dessas ligações, as ações de fato acontecem no momento presente, e essa dimensão da agência reflete “a capacidade dos atores de fazer julgamentos práticos e normativos diante das possíveis trajetórias de ação alternativas, em resposta a demandas emergentes, dilemas e ambiguidades de situações que se desenvolvem no presente” (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 25, tradução nossa). Neste sentido, compreender o presente é também uma forma de pensar em possibilidades para o futuro.

Neste capítulo, partimos de uma das maiores pontuações feitas durante a geração de dados: os desafios encontrados na área. Abordaremos aspectos práticos da profissão que foram enfatizados pelas participantes, como o material didático e a formação docente. Em seguida, vamos discutir como as instâncias superiores desempenham um papel relevante nesse momento presente e a importância da participação e da colaboração. Por fim, vamos apresentar a visão das participantes acerca da participação dos pais na educação linguística e a participação das próprias crianças, entendendo que a agência da professora e a agência dos alunos também estão conectadas.

4.1 Os desafios do momento presente

Abordar os desafios que as professoras encontram no momento presente e, mais especificamente, no desenvolvimento da agência docente, pressupõe a compreensão de agência como além do potencial de praticar ações de forma isolada (Priestley; Biesta; Robinson, 2015), como foi amplamente discutido no Capítulo 1. Nesse sentido, condições relacionadas ao contexto de ação influenciam nesse processo e culminam na tomada de decisões. Assim,

Os professores alcançam a agência quando são capazes de escolher entre diversas opções em uma dada situação e são capazes de julgar qual opção é mais desejável, diante dos propósitos mais amplos através dos quais eles agem. A agência é restringida quando essas opções são limitadas. A agência não está presente se não existirem opções para ação, ou se o professor simplesmente seguir padrões rotinizados de comportamentos habituais, sem considerar alternativas (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 141, tradução nossa).

A escolha e o julgamento realizado pelos professores envolvem a reflexividade, entendida como a capacidade de encontrar novas estratégias e mobilizar conhecimentos em um determinado contexto (Cunha; Aragão, 2010). Assim, um ensino reflexivo exige professores críticos que analisam suas teorias e práticas e refletem sobre elas, e é construído “por discussões que busquem fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua (Cunha; Aragão, 2010, p. 15). Neste sentido, Landim (2022) enfatiza a reflexão como parte fundante da prática do professor, juntamente com o redirecionamento da prática. Mudanças no curso de ação com base nessas reflexões geram uma nova construção, um movimento agentivo. Sendo assim, a escolha consciente, com base na reflexividade, é um exercício de agência (Landim, 2022).

Priestley, Biesta e Robinson (2015) pontuam um cenário ideal para o desenvolvimento da agência, onde as professoras teriam liberdade diante de diversas escolhas e também opções disponíveis. Quando essas opções são restritas, a agência também pode ser limitada, por não permitir esses movimentos. É pertinente notar que uma das participantes da pesquisa fez um comentário neste mesmo sentido, mencionando condições que limitam sua agência na rotina escolar.

Então, assim, eu acho que a escola muitas vezes põe a gente muito nas caixinhas né. Talvez isso limita a agência. Então, se eu imaginar assim, a escola te coloca nessa caixinha, com esse material, com essa postura que você tem que tomar,

seguindo esse formato, seguindo esse currículo, acaba que você tá tão dentro dos limites que você não consegue agir de forma diferente. (M5)

Acreditamos que o processo de desenvolvimento da agência é também abstrato e subjetivo e não apenas limitado à existência ou não de tais opções e condições contextuais, mas envolve a transformação e a criação diante das circunstâncias no aspecto individual (Stetsenko, 2023). Entretanto, o contexto de atuação desempenha um papel importante de incentivar ou prejudicar esse desenvolvimento da agência diante das situações que as professoras encontram em sua rotina de trabalho, como a participante pontuou. Na fala em foco, podemos observar uma limitação na tomada de decisões, relacionada a restrições impostas pelo ambiente de trabalho, como o material, o currículo, o formato. É pertinente observar que esses limites acabam por orientar as ações, e *“você não consegue agir diferente”*. Em diversos momentos, foi possível observar uma frustração na fala das participantes, por perceberem que é necessário fazer algumas mudanças, mas encontram dificuldades nesse movimento. Uma das participantes enfatiza que *“não é fácil, não tem sido fácil não gente, eu tenho apanhado bastante para assumir esse perfil de professor agenciador, confesso para vocês” (M1)*.

Durante a geração de dados, observamos pontuações em torno dessa frustração. Os comentários foram feitos no sentido de um sistema ao redor do professor que fragiliza sua ação, ao invés de incentivar. De acordo com as participantes, muitos aspectos desse sistema seriam responsáveis por não permitir o desenvolvimento da agência, criando obstáculos. Acreditamos que tais desafios também partem do imaginário social em torno do discurso do fracasso da rede pública de ensino, e da crença de que o ensino de inglês na escola pública não funciona (Fortes, 2017). Esse imaginário coletivo coloca obstáculos à atuação dos professores, além de desestimular sua atuação e a carreira profissional, de forma geral. Com intuito de mostrar que o discurso do fracasso pode ser desafiado e que a educação linguística na escola pública pode ser transformadora, Hoelzle (2025) conduziu um estudo explorando movimentos transdisciplinares decoloniais que desafiam os paradigmas educacionais cartesianos em um contexto de escola pública, mostrando que é possível a ampliação de horizontes éticos, epistêmicos e ontológicos na educação linguística com crianças.

No que se refere aos desafios mencionados pelas participantes, vamos destacar, primeiramente, a questão da falta de tempo:

Quadro 5 – Sistema que fragiliza na organização do tempo

[...] é um reflexo de toda essa organização social que coloca o professor tão atarefado que ele não consegue pensar. Ele não consegue executar algumas tarefas que sejam menos mecânicas, fazer algumas coisas que permitam reflexão na professora e nos alunos, essa escuta, como a (nome da participante) também evidenciou, ela é fundamental, porque a constituição da nossa subjetividade ela se dá pela interação. Então, se você não tem tempo de ouvir o aluno... Isso tudo não é culpa do professor né? Claro, né. Eu não estou dizendo “ah, meu deus, olha que horror”. Isso é uma organização, isso tudo é orquestrado para que a gente não tenha esse tempo. Em todas as instâncias, tá? É geral. Todos os professores são acometidos por essa, esse sintoma aí né, de não ter tempo, de não ter tempo mesmo, para conseguir ouvir (M1)	Só o tempo que você perde indo de uma escola para outra que ninguém computa né, ninguém calcula... “ah, nossa, a pessoa vai para quatro escolas, dá 15 minutos pra ir e 15 para voltar de cada uma”, calcula isso no final do dia que você não tá recebendo e não tá podendo fazer nada naquele momento, você tá dirigindo, indo de ônibus, sei lá, qual o transporte, enfim, dependendo do tamanho da cidade... Olha, é impossível ter tempo para fazer algo em relação a agência ser ter o tempo. Então eu acho que esse é um fator para desenvolver mais agência (M5)
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Um dos comentários traz o sentido da própria organização da sociedade e da falta de tempo como um impeditivo para a reflexão. Esse sintoma é inclusive pontuado como algo orquestrado, enraizado na sociedade de forma mais profunda, que culmina no professor estar *“tão atarefado que ele não consegue pensar”*.

O segundo comentário é mais prático, referente ao tempo de deslocamento do professor, mas também pontua a relação direta da agência com o fator do tempo. Diariamente, as professoras precisam tomar decisões difíceis e fazer concessões nem sempre alinhadas com suas vontades, mas por vezes impostas e vistas como uma invasão em seu trabalho (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). A reflexão é uma grande parte da tomada de decisões, principalmente no que se refere à agência docente, mas na rotina muitas vezes essas decisões são tomadas “com base em um tempo insuficiente para refletir e engajar em um diálogo profissional com outros colegas” (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 33, tradução nossa). Novamente, a importância da colaboração deve ser pontuada, como um aspecto indissociável da agência docente.

Outros aspectos práticos da rotina do professor foram mencionados como desafios pelas participantes, situações referentes à infraestrutura disponibilizada como a ausência de materiais e impressões, *“às vezes tem a máquina, tem o toner, mas não tem papel; às vezes tem o papel e não tem o toner”* (M4). Por outro lado, uma das participantes narrou um cenário onde a colaboração é presente e parece ajudar a lidar com os desafios e dificuldades na prática:

A gente tem apoio do livro didático, e a gente tem também, na escola que eu trabalho, tem impressoras coloridas e tem preto e branco. E todo material que a

gente vai precisar a gente pode contar também com a ajuda de professor auxiliar, assim, para o preparo, a gente explica o que a gente precisa e elas dão uma força pra gente. A escola que eu trabalho, em específico, é uma escola pequena. Apesar do município ser bem grande, a minha escola só tem cinco turmas, então é uma escola em que todos se ajudam. A comunidade ela é uma comunidade muito boa. Então, assim, tem bastante coisa (M4)

Esse comentário esclarece a importância do trabalho colaborativo e da participação em redes, como forma de oferecer benefícios significativos para a prática docente (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 90). Mesmo em situações em que as professoras têm ampla experiência e expectativas para o seu trabalho, fazendo com que as orientações do presente e futuro da agência estejam em forte desenvolvimento, ainda assim eles podem se sentir bloqueados quando o trabalho colaborativo é limitado ou difícil de ser realizado (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

Apesar de entender que a agência tem seu aspecto individual, como extensamente apresentado no primeiro capítulo desta tese, acreditamos também nos benefícios da colaboração para o desenvolvimento da agência docente. Assim, precisamos nos atentar para uma visão individualista, pois “a noção de que a educação é um trabalho individual do professor impõe exigências que não podem ser cumpridas por um único indivíduo e pode levar muitos a desistir da profissão” (UNESCO, 2021, p. 81, tradução nossa). O Relatório da Organização das Nações Unidas - UNESCO Reimaginando nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação - enfatiza a importância de se trabalhar colaborativamente e aborda os desafios futuros da educação e como enfrentá-los juntos, com olhar direcionado para 2050 e além. Esses temas serão melhor discutidos no capítulo seguinte, que foca no eixo temporal do futuro.

No que se refere ao material didático, muitos aspectos foram trazidos pelas participantes como desafios do momento presente, bem como potencialidades que estão relacionadas ao tema. Uma pontuação terminológica se faz necessária aqui, visto que material didático é um termo geralmente utilizado para se referir a qualquer ferramenta ou objeto que auxilie o professor em sala de aula (Harwood, 2010). Entretanto, durante a geração de dados desta pesquisa observamos que as participantes fazem referência especificamente ao livro didático apesar de utilizarem o termo “material didático”.

Primeiramente, é evidenciada a necessidade de ter um material didático como um apoio no desenvolvimento das aulas.

Então, assim, a gente que trabalha com o município, assim, eu tenho uma turma que tem trinta e quatro alunos, então eu vejo a importância da didática, de saber

como conduzir aquela aula, além do material. E também a necessidade de um material didático, né. Porque às vezes você ficar o ano inteiro preparando e correndo atrás de material, e nem sempre você consegue achar aquilo que você quer levar para a sala de aula. Então... também o material, a gente já teve a experiência lá de trabalhar com material, agora a gente faz uns dois anos que estamos sem, e assim, é importante também para o aluno saber que ele foi pensado também naquela matéria, foi preparado um material para ele, né, que é específico, colorido, bonito. Então assim, a gente sente falta e também é importante para a aula também, para a aprendizagem, para a aula ter algo a mais né (M4)

Nesse sentido, enfatizamos novamente a dificuldade de lidar com um sistema que muitas vezes fragiliza a ação do professor e gera uma sobrecarga de trabalho que faz com que estratégias tenham que ser adotadas. A presença do material didático seria uma forma de aliviar e facilitar a atuação em sala de aula. Entretanto, quando se trata de um livro didático genérico, a posição de uma das participantes foi enfática em relação ao aspecto negativo ao pontuar que *“o material didático em si ele não é completamente ruim, mas eu luto bravamente contra que esse município com seis mil alunos tenha”* (M1). Essa luta pode ser explicada quando consideramos o que Siqueira (2022) descreve como o mundo plástico dos livros didáticos. Tal termo é utilizado para se referir à característica padronizada e universalizada dos livros didáticos, com temas gerais e recorrentes. Além disso, a problemática mais ampla gira em torno de toda uma indústria que promove o inglês padrão, que é justamente a indústria responsável pela produção desses livros didáticos para o ensino de inglês (Siqueira, 2022).

Os livros didáticos tradicionais apresentam estruturas mais controladas e limitadas (Jordão; Fogaça, 2012), como ‘fórmulas’ prescritas para o professor. Dentro dessa lógica tradicional educacional, o material se confunde com o método, e teria o significado contido nele mesmo, uma prática que significaria por si só, como “algo completo, organizado, predeterminado, previsível e garantido” (Menezes de Souza, 2011, p. 280). Essa dependência também gera uma falsa segurança de que seguir o mesmo caminho ao ensinar vai garantir resultados. Uma forma de lidar com o desafio estrutural do material didático é propor um material que permite mais escolhas por parte do professor, com a possibilidade de tomar decisões informadas acerca de como abordar esses materiais no seu contexto (Jordão; Fogaça, 2012). Enfatizamos que essa tomada de decisão está relacionada com o desenvolvimento da agência nas situações cotidianas da sala de aula, em seu elemento prático-avaliativo (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Produzir materiais com essa flexibilidade também é um grande desafio. Jordão e Fogaça (2012) desenvolveram um projeto com foco na produção de um pacote de recursos com atividades e textos para serem utilizados pelos professores

quando considerarem apropriados ou possíveis de serem utilizados em seu contexto de atuação. Acerca dessa produção, os autores pontuam que “embora tenhamos produzido materiais considerando que eles deveriam ser explorados de formas diferentes de acordo com as necessidades locais, nós tivemos que presumir que eles contemplavam o mínimo de possibilidades de todos os contextos que poderiam se beneficiar deste material” (2012, p. 82, tradução nossa). Assim, acreditamos que os livros didáticos, por mais bem elaborados que possam ser, enfrentam essa dificuldade que não pode ser superada sem a participação do professor, devido aos contextos e necessidades locais.

A luta contra o uso de um material genérico também pode ser percebida na defesa que outro participante apresentou acerca da elaboração do próprio material, esclarecendo que *“quando o professor produz é muito importante porque ele sabe a nossa realidade, o nosso contexto, e esse caminho é muito importante”* (M4). A elaboração de material didático envolve escolhas que fazem sentido para o contexto de atuação, para os alunos e para a própria professora, contribuindo para sua identidade docente e valorização e representando um ato de resistência e reflexão (Zanotelli, 2023). Os benefícios de um material que seja mais situado são muitos, pois permitem que os alunos se reconheçam e reconheçam seu entorno (Galvão; Zanotelli, 2021). Além disso, Hardwood (2010) aponta que os professores não devem ser apenas consumidores de livros didáticos. Esses materiais são um apoio e não devem impor o conteúdo a ser ensinado, mas sim levar em consideração as complexidades relacionadas ao contexto, ao tempo, às instituições e o local (Augusto-Navarro; Gattolin, 2016).

Por outro lado, deve ser considerada a limitação de tempo para produzir e adaptar materiais didáticos que sejam contextualizados e localizados. Elaborar materiais para a educação linguística com crianças não é uma atividade simples, pois é importante pensar nos contextos, necessidades e especificidades (Zanotelli, 2023). Além disso, precisamos considerar que as realidades das crianças são “sempre plurais e diversas, pois a sala de aula é heterogênea e cada criança traz para esse espaço as suas identidades e vivências” (Zanotelli, 2023, p. 69). Assim, acessar essas necessidades específicas pode não ser possível.

O uso isolado do livro didático genérico, dependendo de como ocorre, foi pontuado pelas participantes como algo que pode diminuir a agência. No relato a seguir, uma professora pontua um momento marcante nas aulas com relação à apostila utilizada na aula de inglês:

Eu sempre vou falar um pouquinho das coisas práticas, na semana passada eu resolvi perguntar aos meus alunos do quinto ano como eles se sentiam nas aulas de inglês. E eu pedi para que eles escrevessem, e eles foram escrevendo e perguntaram se eles podiam ser sinceros, e eu falei que sim, que eles tinham que ser sinceros. E eles falaram como é que se sentiam nas aulas, e muitos criticaram a apostila que a gente usa. Muitos colocaram assim: “ah, as aulas são ótimas, só a apostila que eu não gosto muito... tirando a apostila...”. E é uma coisa que a gente não pára pra pensar né, de perguntar ao aluno como ele se sente, se aquele material tá agradando, se aquele material tá sendo legal, e o que ele pode contribuir, quais são as ideias deles. E eu achei muito interessante que eles foram colocando, e a maioria né, criticando a apostila. E aí eu cheguei aqui na minha casa, mostrei para a minha mãe, eu sempre converso com ela, e ela disse “ai gente, joga essa apostila fora, faz outras coisas”. Mas é esse ouvir o aluno, esse pensar “com”, dar a oportunidade deles darem a opinião deles de forma crítica, porque eles criticaram um momento da aula né, o momento que eu uso a apostila. E aí uma aluna desenhou a sala de aula que a gente usa, e eu vi que ela... A estante né que a gente usava para colocar jogos, para colocar fantoches, eu tive que tirar tudo e colocar as apostilas, porque não tinha lugar para colocar. E aí eu fiquei observando aquela estante cheia de apostilas, e aquele material todo lúdico que eu tinha, eu tive que guardar no armário, e eu não tinha percebido isso até o momento em que eles chamaram minha atenção para essa questão do uso da apostila (M1)

Após o compartilhamento do relato, outra participante comentou que fica evidente a possibilidade de um trabalho crítico com os alunos para que eles desenvolvam sua agência como alunos também, de acordo com ela *“eles inclusive mostraram algo que diminui a sua agência, que é a apostila, diminui a agência deles e diminui a agência da professora também”* (M1). Nas discussões, elas pontuaram que centralizar tudo no material didático pode tirar a autoria do professor e fazer com que ele apenas repasse o material e, como consequência, os alunos podem perceber essa falta de autenticidade. Entretanto, também é importante considerar que a postura da professora ao fazer o questionamento aos alunos e refletir acerca de sua prática demonstra um momento crítico e evidencia o desenvolvimento da agência docente na prática. Acreditamos que, conforme defendido por Paulo Freire (2002), *“o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”* (p. 50). Esse movimento de ouvir os alunos e, muitas vezes, aceitar também as críticas que podem vir a partir desta escuta, se mostra relevante para o desenvolvimento da agência docente no contexto da sala de aula.

Diante dos dilemas em torno do livro didático e do desenvolvimento da agência, acreditamos que uma alternativa seria pensar na elaboração de material didático como algo colaborativo. A elaboração de material é uma atividade árdua e demanda tempo, por isso, requer um processo de formação sério e um tempo que muitas vezes não é garantido aos professores diante das rotinas de planejamento, avaliação, e outras burocracias que envolvem a atividade docente e costumam ser priorizadas em detrimento do material didático (Freitas-Santos, 2024). Neste sentido, a ausência de um livro didático pode causar uma sobrecarga de

demanda para professores por falta de recursos, tempo e formação. Freitas-Santos (2024) reflete acerca dos riscos de um material didático que não possui boa qualidade e pode proliferar preconceitos, e enfatiza a necessidade de fazer uma análise crítica dos materiais de maneira coletiva.

Sendo assim, a colaboração entre os professores, novamente, é uma importante aliada. Esse aspecto será melhor discutido no capítulo 5, como uma das proposições para o futuro no sentido de promover o desenvolvimento da agência docente. É pertinente pontuar que iniciativas nesse sentido já estão sendo tomadas, como uma das participantes relata: “*a nossa intenção é de construir um material, um caderno de orientações didáticas, que ele não tenha o nome, e que ele não tenha nenhum tipo de atividade [...] um caderno de educação linguística do município*” (M1). Esse tipo de elaboração coletiva é uma forma de desenvolvimento da agência docente e uma forma de lidar com a problemática do material didático. Além disso, acreditamos que o desenvolvimento de materiais deve incluir um diálogo mais expansivo com a participação de legisladores, acadêmicos e professores em busca de melhores soluções (Jordão; Fogaça, 2012).

Neste sentido, enfatizamos que o próprio projeto Praxiologias, o projeto maior onde foram gerados os dados desta pesquisa, teve como um dos objetivos promover a elaboração colaborativa de material didático, como pontuou a Coordenadora do projeto durante a discussão:

Uma das ações desse projeto, Denise²³, o Praxiologias, nós estamos atuando aqui no município de (nome do município), que é um município vizinho nosso aqui de Londrina, justamente nessa produção coletiva de material didático [...] Nós estamos trabalhando com as professoras de (nome do município) justamente... Nós estamos reformulando o currículo a partir das vozes dessas professoras, e junto com a reformulação do currículo, elaborando esse material didático. [...] Eu sempre falo isso, eu não sou contra livro didático, acho que em vários momentos ele é um lifesaver de verdade, mas eu acho que a gente precisa ter essa agência e essa criticidade, e enquanto vocês puderem, nossa, maravilhoso as próprias professoras produzirem o seu material, maravilhoso. (M1, coordenadora do projeto)

Assim, a elaboração coletiva de material didático pode ser uma oportunidade que incentiva o desenvolvimento da agência, proporcionando também a colaboração entre as professoras. A relação e a troca de experiências entre professoras, e entre professoras e outros

²³ Mantivemos a identificação neste caso e esclarecemos que a Coordenadora do Projeto Praxiologias estava conversando diretamente com a Professora Denise Landim que era a palestrante responsável nesse dia em que a geração de dados da pesquisa aconteceu. Esse momento está explicado de forma mais detalhada no capítulo de Metodologia.

profissionais da comunidade educacional mais ampla, tem um impacto significativo na agência docente (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

Outro ponto trazido pelas professoras é o significado da ideia de agência conectada com a formação docente. Uma das participantes problematiza o papel das universidades nesse cenário e como muitas vezes não é incentivado o desenvolvimento da agência por ser algo desestabilizador. O padrão educacional baseado em regras e estruturas não é compatível com algo que venha abalar esse funcionamento quando está direcionado para uma formação essencialmente técnica (Leffa, 2012). O desenvolvimento da agência implica justamente a quebra desses padrões. Nesse sentido, quando apenas a formação técnica é incentivada

[...] acaba que esse futuro professor acha que ele tem só que seguir regra, seguir o padrão, e muitas vezes né, na maioria das vezes, para você ter agência você tá pulando fora da caixinha, você tá desestabilizando, você tá criando caos ali, no primeiro momento talvez uma questão que não era esperada e essa pessoa que tem agência ela vai criar um caos ali inicialmente. E a gente tá ensinando o contrário para esse professor, tá formando ele para ser técnico, que segue tudo que tá ali, que segue aquele currículo, e talvez não é... (M5)

Na formação técnica, bem exemplificada e estabelecida no formato de treinamentos, “a prática docente se restringe à aplicação de teorias ou de técnicas elaboradas previamente por um corpo teórico estabelecido, de modo a prever e controlar resultados práticos” (Landim, 2022, p. 104). Essa visão quase matemática da formação docente e dos objetivos da educação resulta na “separação entre o que se faz na escola e o que se pensa sobre o fazer na escola” (2022, p. 104). Quando a reflexão não é incentivada, o professor é visto como um transmissor, na perspectiva problematizada por Freire (2012) acerca do ensino como transmissão de conhecimento. Apesar de estar presente, a agência do professor nesses casos é limitada a fatores externos, sendo o professor um replicador de teorias (Landim, 2022).

Como discutido no capítulo anterior, a área de ensino de línguas é marcada pelos métodos de ensino com diferentes abordagens ao longo do tempo. Os relatos das participantes deixam claro que essas influências ainda estão presentes nos dias de hoje, promovendo uma formação pautada em modelos de sucesso, como problematizado por Tonelli e Kawachi-Furlan (2021):

Os cursos de idiomas com os seus métodos de sucesso estão fortemente presentes em nossa realidade. As escolas bilíngues ou os programas bilíngues com a “metodologia perfeita” para a criança aprender de forma natural e sem esforços (e na idade certa) estão “em alta”. É nesse cenário que sentimos que há certa tendência em mostrar certezas, ou seja, receitas que sempre funcionam. Mas como

questionamos no início deste texto, a formação docente é um território de certezas? (Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021, p. 243)

Diante desse questionamento, Biesta (2016) pondera que se tentarmos remover o risco da educação, procurando tais certezas, há uma grande chance de removermos a educação por completo. Assim, a busca por certezas, no sentido de métodos e fórmulas, acaba por distorcer o propósito da educação como interação humana e subjetiva (Biesta, 2016). No que se refere à formação docente, além da presença ou ausência de formação docente específica, também é preciso questionar o que é esperado dessa formação e como ela deveria acontecer (Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021).

Na prática, diversas universidades brasileiras estão se movimentando no sentido de incluir no currículo do curso de Letras-Inglês disciplinas específicas sobre o ensino com crianças (Galvão, 2022), a fim de fornecer um preparo direcionado para essa área em expansão que tem se tornado uma das grandes opções de atuação do professor que se forma no curso. Entretanto, como bem pontua uma das participantes, *“acaba sendo uma disciplina, em algum momento do curso assim, muito geral...”* (M3). Apesar das significativas contribuições para a área observadas em 15 cursos de Letras-Inglês em universidades brasileiras, ainda fica evidente a fragmentação das iniciativas focadas no preparo de profissionais para atuarem na educação linguística com crianças (Galvão, 2022). As iniciativas são individuais e, por vezes, aleatórias, mas também representam um cenário positivo, visto que as universidades estão procurando alcançar esse contexto de atuação que já é uma realidade no cenário educacional brasileiro e em todo o mundo (Enever, 2015). Diante da situação atual, uma das participantes enfatiza essa questão da formação e acrescenta que:

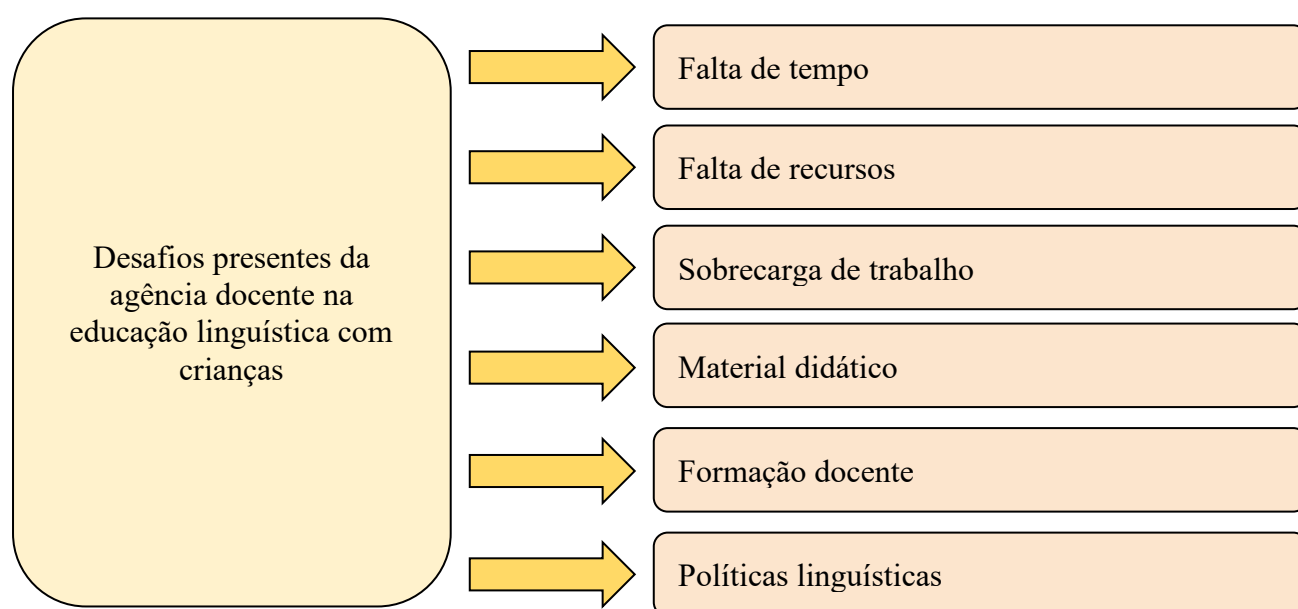
São iniciativas localizadas. Uma universidade tem, outra não. Depende do corpo docente se está ou não preparado, se tem condições, a carga horária [...] faz um horário, produz uma disciplina, ela começa sendo optativa, depois se torna obrigatória... Mas são iniciativas que não são coordenadas né? (M3)

Essas iniciativas localizadas, apesar de muito importantes, também dificultam uma visão mais compreensiva da realidade da educação linguística com crianças no Brasil e evidenciam a importância de uma política linguística mais sólida na área (Galvão, 2022). É curioso notar acerca deste tema a ponderação feita por uma participante: *“[...] eu gosto bastante da ideia das políticas linguísticas, mas eu gosto da ideia de não ter um currículo para seguir”* (M5). Ou seja, até mesmo a questão de haver ou não diretrizes específicas para a

área pode ser vista como positiva ou negativa. Esse tema será melhor desenvolvido no capítulo 5 desta tese, onde apresentaremos as possibilidades para o futuro com base nas reivindicações das participantes acerca das instâncias envolvidas na educação linguística com crianças.

Neste item discutimos os principais desafios do momento presente para o desenvolvimento da agência na educação linguística com crianças com base nas pontuações feitas pelas participantes desta pesquisa. A figura a seguir ilustra os desafios mencionados e debatidos.

Figura 5 – Desafios do momento presente



Fonte: Elaborado pela autora

As problemáticas em torno de cada um desses pontos envolvem instâncias muito além das individuais. Assim, ao discorrer acerca dos desafios atuais, as participantes pontuaram a importância do apoio e da participação das instâncias educacionais, dos pais e da escola, bem como outras formas de colaboração, aspectos que serão discutidos nos próximos itens.

4.2 *All hands on deck*: A participação das diversas instâncias educacionais

Pelas discussões trazidas até aqui fica claro que o desenvolvimento da agência docente não se restringe às professoras, mas envolve a colaboração entre diversas pessoas e

instituições relacionadas com a educação, além da colaboração entre professoras e com os alunos. Por operar em configurações sociopolíticas complexas, a educação abrange diferentes instâncias e enfrenta o desafio de equilibrar os interesses envolvidos (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Nesse equilíbrio, é essencial reconhecer as professoras como partes ativas, afinal, elas “possuem experiências e conhecimentos profissionais únicos acerca das realidades cotidianas da educação” (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 4, tradução nossa). Assim, pautamos esta discussão acerca da participação das instâncias educacionais com base no julgamento profissional e na voz das professoras que participaram da geração de dados desta pesquisa.

Acerca do momento presente, as participantes pontuaram nos dados como o sistema pode fragilizar sua profissão e também o desenvolvimento da agência, justamente por limitar suas escolhas (Priestly; Biesta; Robinson, 2015). Uma forma como essa fragilização acontece está relacionada com as decisões políticas e de gestão. Uma das participantes faz uma referência à dificuldade de participar de programas de formação de professores, por não ter esse apoio e incentivo. A gestão também é mencionada por outra participante, no que se refere à visão que os próprios gestores têm acerca da importância do inglês.

Olha, algo que impede o desenvolvimento da agência e até participação em coisas de formação é a gestão, é a política, que não há políticas, politiqueira, porque depende do gestor. (M5)

Então, eu acho que uma coisa que impede o desenvolvimento da agência docente é a questão da gestão, a questão da vontade política, que eu chamo na tese de vontade política, o ideário do gestor sobre a importância do inglês, sobre o papel do inglês, sabe? Isso aí são coisas que não estão nas mãos do professor e acaba impedindo, né? Porque às vezes as pessoas querem, elas estariam dispostas a ir, mas não tem a liberação, não tem o momento, não acontece. Então, no meu contexto local, eu acho que uma coisa que impede é a vontade política, é a gestão local. (M5)

Essa dificuldade relacionada às questões políticas acaba se materializando na prática em uma falta de apoio, colocando uma responsabilidade muito maior nas próprias professoras. Por um lado, as participantes evidenciam a importância da rede de apoio entre eles, da colaboração entre docentes. Por outro lado, essa colaboração envolve responsabilidades que deveriam estar conectadas às instâncias superiores, como a Secretaria Municipal de Educação. Nesse trecho da discussão, fica evidente essa problemática do isolamento e da falta de apoio:

— Lá na Secretaria Municipal de Educação a gente não tem ninguém por nós.

- *Tudo que a gente resolve, é nós que resolvemos.*
- *Não temos hora/atividade.*
- *Ao mesmo tempo assim... É bonito de ver que vocês juntas né... Se mobilizando.*
- *Eu acho que a gente tem uma equipe maravilhosa, comprometida, muito comprometida mesmo. Mas é a gente pela gente mesmo.*
- *Não temos hora/atividade, não temos ninguém específico na Secretaria e assim, as formações são todas em horário depois que você já deu aula, à noite. E aí a gente acaba que... nós temos uma plataforma, e enquanto todo mundo tá preenchendo plataforma para evitar esse trabalho em casa, nós estamos em formação, e aos domingos a gente tá lá preenchendo plataforma. (M3)*
- *O coordenador que atende a gente nas escolas, ele é pedagogo, ele não tem conhecimento nenhum, né?*
- *Específico de inglês, não. Nós não temos. (M3)*

Diante das problemáticas trazidas pelas participantes sobre a falta de apoio, consideramos importante também refletir acerca de onde deve vir esse apoio. As instâncias educacionais envolvem entidades federais, estaduais, municipais e relações também nos contextos locais, como a direção e coordenação das escolas e participação dos pais. Em todo esse sistema complexo, uma das participantes pontua exatamente a necessidade de compreender e reconhecer o papel de cada instância, para então cobrar por mudanças:

[...] a primeira coisa que a gente precisa fazer é conhecer as especificidades de cada uma dessas instâncias e uma não querer se justapor sobre a outra. Então, a escola sabe o papel dela, a família sabe o papel dela, e elas se conhecendo vão colaborar para a formação dessa criança. E o estabelecimento dessa prática, ele pode se materializar em vários momentos né. (M4)

Entretanto, o que acontece muito diante da falta de apoio é a tomada de responsabilidade por parte das professoras e das comunidades. Neste sentido, cabe compartilhar uma narrativa feita por uma das participantes acerca da mobilização da escola diante da falta de recursos.

Eu queria compartilhar um pouquinho do meu contexto [...] assim, a gente tem acesso a cópias, impressora, computador, internet, o problema é quando essas coisas param de funcionar. Porque daí a manutenção dessas coisas que demora né. Se tem que trocar alguma coisa, vai passar por licitação, aí a licitação são meses pra isso chegar. A TI, não é só uma escola né, várias escolas estão com problema ao mesmo tempo, aí a TI não dá conta de ir em todas as escolas. Então, tem esse problema né, além do material. É... o que começou a fazer também esse ano por questão de material foi o projeto “ame a escola do seu filho”, é um projeto onde qualquer pai, mãe, dono de loja, qualquer pessoa da comunidade pode colaborar doando dinheiro para a escola que ele quiser, ou doando serviço voluntário. Então, ah, a escola precisa ser pintada e a gente não tem nem a tinta nem o pintor, ah, mas o pai da fulana é pintor e ele se dispõe a vir pintar de graça, ah, mas o pai da outra é dono de loja de tinta e pode doar a tinta. Então assim, o que tá acontecendo agora lá é isso né. E aí esse dinheiro também, quando não tem serviço para doar mas eles querem doar em dinheiro, aí o dinheiro é para usar para coisas urgentes. Coisas assim que a Secretaria não tem... tem que fazer licitação, vai demorar, aí já consegue o dinheiro. Só que daí vem aquele problema também né, quem decide

onde que usa esse dinheiro. Porque tem escolas que estão pedindo a opinião dos professores, mas tem escolas que não, entende? Então assim, fica difícil. Porque às vezes tá faltando algum material, não sei, um papel, uma folha almaço, alguma coisa, mas aí prioriza outra coisa, sem avisar a gente, sem pedir a nossa opinião. Então, tem toda essa questão né. Mas assim, tá melhor do que tava, óbvio né. Porque entre não ter nada e ter pouco, é melhor ter pouco, mas ainda é algo que a gente precisa melhorar né. Lá também temos as lousas digitais, mas, mais uma vez, se a lousa digital pára de funcionar o datashow ou alguma coisa, até vir alguém para arrumar essa lousa digital... É complicado né, caixa de som e tudo, essas coisas. E é isso. (M4)

A partir dessa narrativa, as participantes engajaram em uma longa discussão no momento de geração de dados acerca da transferência de responsabilidade, diante de uma ausência do governo. Quando ocorre essa falta de recursos, é correto a mobilização para assumir tal responsabilidade? Ou continuar cobrando de quem deveria estar fornecendo tais recursos? E como tudo isso está relacionado com a agência docente?

A problemática em torno desse caso é relacionada a uma falta observada, o fato de que a Secretaria Municipal de Educação deveria ajudar e fornecer os recursos que a escola necessita. Entretanto, como esse apoio não acontece, é feita uma mobilização com iniciativas individuais para tomar essa responsabilidade e fazer por conta própria. Os comentários das participantes apontam aspectos positivos e negativos da participação da comunidade e das professoras para cobrir essa falta. No quadro a seguir, apresentamos cinco comentários feitos pelas participantes durante a discussão:

Quadro 6 – Opiniões sobre transferência de responsabilidade

<i>Assim, em relação a isso dos materiais eu tenho uma mistura de sentimentos dentro de mim. Porque até que ponto a comunidade, os pais fazendo pela escola, até que ponto isso vai tirar isso da obrigação de quem deveria fazer né. (M4)</i>
<i>Então, o que é comprometido vai fazer tanto em um lugar como no outro, mas tira a responsabilidade de quem deveria fazer, né. Então, eu tenho essa mistura de sentimentos dentro de mim assim, tipo, poxa, que bacana, a comunidade ajuda, mas até que ponto a gente tira isso, o peso de quem deveria né... (M4)</i>
<i>Até que ponto, vamos supor, eu como mãe, estou dando meu melhor também para a educação do meu filho né [...] eu tenho uma percepção assim, acho que o governo é o maior responsável pela educação, não to tirando o dele da reta não, eu acredito nisso, mas eu acredito que a partir do momento que você engravidou, que você teve um filho, você tem uma vida para cuidar e para educar, você é responsável também pela educação. (M4)</i>
<i>Então assim, tem pais e pais, tem professores e professores, tem governos e governos. Então, assim, ao meu ver, não é uma coisa negativa, eu acho que é um modo de juntar a comunidade ali, aproximar mais a comunidade com a escola, é... e aí, governo é governo né, a gente sabe que eles têm deveres, mas eu vejo isso. (M4)</i>
<i>Eu falo como mãe e como professora né, quando eu escutei você falando “ame a escola do seu filho” eu falei gente, se eu como mãe não amar a escola do meu filho, como que meu filho vai lá, então, o que eu puder fazer para ajudar eu tenho mesmo que me colocar (M4)</i>

Os primeiros dois comentários foram no sentido de que esse movimento pode ser negativo, por remover a obrigação de quem deveria estar sendo responsável por providenciar esses recursos, ou seja, o governo. Por outro lado, os últimos três comentários, indicados por cor diferente, apontam os lados positivos dessa colaboração, e apontam a educação como responsabilidade conjunta.

Considerando o tema central da agência docente, uma participante fez um comentário específico acerca da transferência de responsabilidade e a conexão com a agência. Trazemos o comentário em formato de figura a seguir e acreditamos que ele representa de forma apropriada esses dois lados da reflexão e principalmente a importância da agência docente.

Figura 6 – Agência e transferência de responsabilidade

*Essa questão de transferir a responsabilidade é um ponto interessante porque essa agência do professor tá gritando tanto, e aí entra a comunidade de pais que querem que a educação aconteça, mas isso só declara a ineficiência do estado, que deveria fazer isso. E aí isso vira justificativa para a pauta neoliberal de privatização, então a gente tem que tomar muito cuidado com isso, né [...] **Porque a nossa agência grita, e a gente nessa identidade de professor que quer que a educação aconteça, a nossa agência grita, e a gente acaba tomando o papel de quem deveria realmente fazer aquilo. E como... nesse sentido, esquece de cobrar. Então, é complicado, como é complicado essa dualidade né. Mas e aí, então não vamos fazer nada? A gente precisa fazer! A gente precisa ir lá, precisa arranjar o papel, precisa consertar... Não vamos fazer nada? Ou vamos fazer... Eu acho que a gente precisa fazer, do jeito que a gente tem feito, as meninas lá trazem o material também de casa, fizemos uma atividade esses dias que precisava daquele clip para fazer um relógio, foram lá e compraram do bolso também, mas a gente não pode esquecer de cobrar quem tem que fazer. Não pode esquecer que tem alguém, que esse dinheiro que tinha que tá vindo aqui tá indo para outro lugar. Ai desculpa... (M4, grifo nosso)***

Essa fala apresenta uma alternativa para a situação da falta de recursos. A participante enfatiza a necessidade de tomar uma postura, de agir, inclusive por acrescentar que a “agência grita”. Mas, também é pontuada a necessidade de cobrar e ir atrás das instâncias responsáveis e exigir melhores condições.

Consideramos pertinente apresentar como esse apoio pode aparecer nos contextos e como ele já está acontecendo no momento presente. Assim, um dos comentários apresentados foi com um tom de gratidão pelo apoio e colaboração que acontece com as instâncias e especificamente com a Secretaria Municipal de Educação, neste caso. É interessante perceber

o contraste entre uma narrativa onde essa falta é marcada, bem como as consequências encadeadas e, por outro lado, o contexto a seguir onde essa colaboração acontece:

É que assim, a gente tem sorte. Eu falo assim, a gente tem muita sorte de ter a (nome da gestora) conduzindo a gente, com essa... Em uma gestão tão aberta, tão acolhedora, com um olhar tão sensível né, para a gente. Porque depende muito, dos gestores, de quem tá na frente desse trabalho, quando você é incentivado, quando você é desafiado, quando você, assim, as coisas parecem que acontecem de uma forma diferente. Quando a gestão não faz muita questão, e deixa a gente acomodado lá com a nossa apostila, como professor tecnicista, tá cumprindo o conteúdo tá tudo bem, se propõe alguma coisa diferente “ah, não, fica lá no seu mundinho”, porque acontece muito isso infelizmente. Eu falo assim que a gente aqui em (nome do município), a gente tem uma sorte gigantesca, de ter a (nome da gestora) à frente desse trabalho, vale muito a pena, ter alguém assim, direcionando, norteando, e sempre desafiando a gente para que essas coisas venham a acontecer, para que nós percebamos que essas mudanças de professor tecnicista para reflexivo, ou para agenciador, assim, a importância de tudo isso, né, no ensino hoje, nessa missão [...] Então, assim, é sorte gigante. Para os secretários que estão aí, que me parece que são vários né, que estão aí, assim, só de vocês estarem aqui, já mostra também que vocês estão nesse caminho certo. E instigar os seus professores para isso, desafiar os seus professores, e dar autonomia, acreditar neles, porque a (nome da gestora) acredita viu gente, ela aposta na gente e isso faz um bem enorme para a gente. A gente se sente seguro para dar um passo além, então, assim, eu sei que tem secretários aí, assim, fica a dica que eu acho... Só de estarem aqui já estão no caminho certo, mas a importância da gente ter alguém encabeçando esse trabalho é muito importante. (M1)

No que se refere à participação das Secretarias Municipais de Educação, é importante apresentar o comentário da Coordenadora do Projeto Praxiologias, explicando sobre compromisso que foi feito com as secretarias que aceitaram participar do projeto. Esse tipo de colaboração é um exemplo de como o desenvolvimento da agência das professoras pode ser incentivado na prática, a partir do apoio e da conscientização acerca desse trabalho conjunto em prol da educação. Salientamos o papel positivo do Projeto Praxiologias nesse contexto, pois promoveu o diálogo e a colaboração entre instâncias, envolvendo professoras e secretarias e debatendo assuntos relevantes para os contextos e para a educação linguística com crianças.

Acho que a importância, de ter pessoas encabeçando, e eu não poderia deixar de comentar a importância dessas Secretarias que estão aqui representadas, que compraram essa ideia e acreditaram no Projeto Praxiologias. Porque a gente tem o registro disso oficialmente, então, as pessoas que estão aqui elas estão representando as suas Secretarias Municipais de Educação de uma maneira, vamos dizer assim, formal. Há um compromisso das Secretarias que disseram “nós estamos com vocês” [...] essas Secretarias que disseram “nós estamos aqui literalmente assinando um compromisso de ficar com vocês durante esses dois anos de projeto” (M1, coordenadora do projeto)

Enfatizamos novamente que a colaboração e o apoio das secretarias e das demais instâncias é essencial, e onde ele não acontece isso pode ser considerado um impeditivo para o desenvolvimento da agência, como pontua outra participante: *“essa ligação com a gestão local com a Secretaria de Educação é essencial, ela impede o desenvolvimento da agência, onde não há abertura ela impede. E aí o professor vai perdendo o estímulo né”* (M5). A fala desta participante foi no sentido da Secretaria apoiar iniciativas de formação continuada para as professoras. Estar em rede, compartilhar experiências e fazer parte dessas iniciativas é crucial na atividade docente. O que foi relatado é que muitas vezes elas precisam dar aula no horário das formações e a escola não libera, e não há uma tentativa mais organizada de disponibilizar um dia ou horário para que isso aconteça. Outra participante reconhece os desafios que envolvem essa organização, mas faz uma sugestão: *“é um movimento difícil para secretaria, mas não é impossível falar ‘gente, olha, dia de sexta-feira não vai ter aula de inglês em escola nenhuma, para as professoras poderem...’ sabe? Ou na parte da manhã”* (M5).

Nos dados gerados, outra instância é mencionada com relação ao desenvolvimento da agência docente: os pais ou responsáveis. A respeito desse tema, as participantes pontuaram brevemente acerca do momento presente e fizeram diversas sugestões orientadas para o futuro, que serão desenvolvidas no Capítulo 4.

Primeiramente, elas apontam um alto nível de exigência que nem sempre vem atrelado a uma colaboração por parte desses responsáveis: *“[...] os pais exigem muito da gente, os pais gostam de exigir. Mas muitos deles não estão ali com a gente para fazer isso acontecer”* (M3). Novamente, a colaboração é enfatizada no sentido dessa parceria necessária entre os pais e as professoras quando o contexto é a educação com crianças. Quando essa parceria acontece, ela é evidenciada como positiva, *“são os pais que estão no mesmo sentido dos professores e não contra né”* (M3). Esse comentário foi feito por uma das participantes ao mencionar as atividades e outros projetos envolvendo os pais, e como é importante a participação deles nesses momentos.

Entretanto, uma das participantes também reconhece que é necessária uma postura por parte das professoras para atrair esses pais, no sentido de dar espaço e se mostrarem abertos ao diálogo. Assim, a atitude de tentar aproximar poderia partir das professoras e ter um efeito positivo no contexto. Para isso, é importante *“pelo menos abrir o espaço para eles entenderem que a gente tá dando espaço para eles se aproximarem, entendeu? A gente tá dando oportunidade”* (M5).

Além dos pais, a educação linguística com crianças envolve, com toda a certeza, as crianças. Por isso, na próxima seção vamos trazer a horizontalização das relações na tentativa de reconhecer as crianças como sujeitos ativos. Vamos apresentar iniciativas feitas nesse sentido e também o posicionamento das participantes acerca desse tema.

4.3 Horizontalizando relações: a educação linguística COM crianças

Agora, esse aspecto colaborativo, a gente está pensando aqui em uma colaboração entre pares, mas se a gente pensar em colaboração com as próprias crianças né, daí eu acho que a coisa fica bem completa. Porque você encontra apoio ali em sala de aula, com as ideias e novas ideias então é aquele “ensinar com” né, educação linguística com as crianças. Então, acaba complementando essa colaboração né, que não é só colaboração com os pares, o que seria de uma professora que não tem os pares que vão colaborar com ela né? Então eu acho que realmente nesse aspecto da agência é bem é... eu considero que a colaboração vem como uma motivação para variar né, para usar outras ferramentas, outras... Enfim, a troca né, a troca de ideias... (M5, grifo nosso)

Decidimos abrir essa seção com a fala da participante, por trazer exatamente a questão da colaboração com as crianças. Acreditamos que elas devem ser convidadas para o diálogo também, já que a educação linguística é COM elas e não apenas PARA elas (Malta, 2019). Incluir as crianças nesse processo é valorizar a posição de sujeitos ativos na educação e se torna necessário pensar em estratégias para horizontalizar as relações na sala de aula. Neste sentido, Guilherme e Freitas (2017) refletem sobre as conexões entre aprender e ensinar:

Assim, o ato de ensinar e aprender estão intrinsecamente interligados, a vontade de ensinar e a vontade de aprender, bem como uma inteligência criativa e crítica à outra. A reflexão filosófica traz à luz essas duas relações; sem tal reflexão temos apenas visão opaca do processo de educação. Tanto professor como estudante têm um papel a exercer no processo educativo, e apenas assim, a educação se torna eficaz e formadora (Guilherme; Freitas, 2017, p. 82)

Com o objetivo de propor uma educação que seja formadora, é importante pensar em formas de incluir as crianças de forma mais ativa na educação linguística, assim como pontuam Merlo e Malta (2022), “ouvir a criança e dialogar com ela, assim como fazemos com nossos pares, pode ser um caminho interessante para (trans)formações importantes em nosso fazer pedagógico” (2022, p. 171). As autoras defendem uma educação horizontal mesmo quando implica o diálogo com crianças pequenas e trazem narrativas autoenográficas para exemplificar essas possibilidades em sala de aula na Educação Infantil. Uma das participantes desta pesquisa fez um comentário nesse sentido ao afirmar que “os alunos, desde pequenos, se eles são convidados para estimular esse pensamento, para falar,

inclusive falar sobre o que eles estão sentindo, é super importante né” (M1). Assim, a escuta tem esse objetivo de dar espaço para as crianças expressarem opiniões e sentimentos e reconhece o papel ativo delas na educação linguística.

Muitas vezes, esses movimentos exigem da professora uma reflexão e uma mudança de postura, explorando outras direções, como é possível perceber no relato feito por uma das participantes desta pesquisa:

Eu estive na escola para fazer uma gravação para um programa que a gente faz, chama Saberes em Casa, e eu levei um livro, e esse livro contava a história de uma criança, que é uma criança que pergunta o tempo todo de onde ela vem, e na verdade, o avô dela vai dando vários exemplos de diversos contextos do mundo de onde ela vem, que chama Where Are You From? da Yamile Saied Méndez, que é maravilhoso, tem ele em pdf, tenho a leitura dele de uma professora aqui também, uma narração, e aí eu, do nada, eu lendo para as crianças, eu perguntei...É mesmo né, não tava aqui no meu roteiro, mas deixa eu perguntar para essas crianças de primeiro ano, tinham duas turmas de dentro de uma sala de leitura, tinham sessenta crianças e eu perguntei “e vocês? de onde vocês são?” Mais ou menos, que a gente contou, umas quarenta crianças não eram de (nome da cidade). E aí a gente começa a pensar né, as que não eram começaram que os avós não eram, que os pais não nasceram em (nome da cidade) Então, assim, a gente não pode mais ignorar, né, esses contextos e tudo isso na construção de todo o nosso repertório como professoras. E foi ótimo eu ter feito essa pergunta para as crianças naquele dia, porque a professora de inglês que estava me acompanhando na ação, que é a professora daquela escola, falou “a gente tá em outubro e eu nunca perguntei isso para eles”. Então, a gente é atropelado pelos afazeres e por tudo que a gente tem que fazer, pelas nossas entregas, e aí falta um pouco dessa sensibilidade também. (M1)

É interessante perceber como a decisão foi tomada em sala de aula mesmo diante de uma situação que “não estava no roteiro”. Esse momento crítico e transformador possibilitou uma interação completamente diferente com os alunos do que se a professora tivesse apenas lido a história. Além disso, o relato revela uma postura agentiva em seu aspecto temporal, que articula uma experiência passada com a avaliação do presente para orientar e influenciar novas posturas ou futuros projetos de ação (Landim, 2024). Uma atitude simples foi capaz de envolver as crianças naquele momento e individualizar suas histórias, abrindo espaço para elas compartilharem de onde são. Neste sentido, Merlo e Malta (2022) enfatizam a importância dessa escuta:

[...] ao olharmos para nossas crianças como co-protagonistas em sala de aula, possibilitamos que sua voz seja ouvida e legitimada e, a partir desse exercício de escuta, podemos também transpor a proposição de práticas descontextualizadas e acolher práticas mais relevantes para o contexto em questão. (Merlo; Malta, 2022, p. 180).

Assim, o foco é justamente a contextualização das práticas, o envolvimento das crianças e propor uma educação linguística significativa e relevante para os envolvidos, tanto professoras como alunos. Entretanto, a falta de tempo e o sistema que fragiliza o professor é apontado novamente como um desafio, inclusive para propor essas práticas transformadoras em sala de aula. Uma das participantes comentou, logo após a narrativa apresentada anteriormente, “*e aí a gente percebe muitas vezes que falta essa sensibilidade de escuta na gente, pela nossa correria do dia a dia do professor, de fazer o que a (nome da participante) fez. Ouve, o que é essa criança disse? O que ela tem para falar desse lugar de pertencimento dela?*” (M1).

O desafio de horizontalizar as relações com os alunos é uma quebra e representa um momento agitivo e transformador por parte do professor. Historicamente, as relações hierárquicas e verticais marcam o ensino (Monte Mór, 2013), representando um ambiente de sala de aula onde há uma distância entre professoras e alunos. As alternativas a esse modelo ainda podem ser difíceis de serem compreendidas (Monte Mór, 2013) e envolvem pequenos momentos de ruptura, como percebemos na narrativa apresentada anteriormente. Complementando essa reflexão, uma participante pontuou sobre essa a hierarquia e a horizontalização das relações:

E é uma forma também da gente inverter um pouco essa questão da hierarquia. A gente fica né... Fica uma relação, não totalmente, mas horizontaliza mais, a gente ouvir a opinião deles, do momento que eles perguntaram “posso falar a verdade?”, eu falei “pode! pode falar a verdade” né. Não sei se eles foram tão sinceros, mas eu vi assim, muitas críticas e assim, eles se colocando, e isso é importante também (M1)

Esse comentário também evidencia outra questão: ouvir a opinião dos alunos pode significar sair da zona de conforto e talvez ouvir críticas. Abrir espaço para o diálogo e envolver os alunos também significa se colocar em uma postura de avaliar as próprias práticas e como elas estão sendo percebidas pelos alunos, como eles estão recebendo e o que está sendo positivo ou negativo para eles. Como apresentamos anteriormente, em uma das narrativas, a professora apresenta uma crítica feita pelos alunos acerca da apostila utilizada nas aulas de inglês, possibilitando uma reflexão acerca do material utilizado nas aulas.

Horizontalizar as relações e incluir as crianças no diálogo evidencia a troca de experiências que existe na educação, quando entendida como muito além de uma transferência de conhecimentos, mas como uma construção conjunta (Freire, 2011). Além disso, uma abordagem educacional crítica é capaz de perceber a escola como “um espaço

coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora” (Jordão, 2016, p. 43). Assim, nesse espaço compartilhado, a voz das crianças importa.

Uma das participantes enfatiza o quanto essa escuta é benéfica ao apontar que “*as crianças são fantásticas. No sentido de que elas têm percepções que a gente já perdeu né, olhares, surpresas, então eles trazem novas perspectivas. Então é isso mesmo, não há docência sem discência*” (M1, grifo nosso).

Dessa forma, entendemos que a agência das professoras e a agência dos alunos estão conectadas, uma impulsiona a outra. Dar espaço para os alunos é um movimento agentivo e ao mesmo tempo permite que os alunos tenham mais agência em seu processo educativo. Uma educação preocupada com a subjetividade e a agência deve oferecer oportunidades para que os indivíduos envolvidos mostrem quem são e suas opiniões, exige situações em que os aprendizes sejam realmente capazes de responder e manifestar seus posicionamentos, em um processo que não se restrinja à aquisição e reprodução (Biesta, 2005).

Assim, a escola não pode ser vista como desconectada do mundo, mas precisa envolver uma prática crítica de situar os alunos como agentes no mundo onde vivem, sendo convidados a pensar, discutir, problematizar e transformar esse mundo a partir de seus contextos locais (Landim, 2024, p. 8). Ao promover esse tipo de relação na sala de aula, a professora permite o desenvolvimento de criticidade por parte dos alunos possibilitando uma educação transformadora, como pontua Stetsenko (2023):

A implicação imediata para o processo de ensino-aprendizagem é que seu objetivo tem a ver com ajudar os alunos a desenvolver sua capacidade de tomar suas próprias posições e reivindicar suas próprias reivindicações sobre o que está acontecendo no mundo e em suas comunidades, incluindo seu lugar e papel nesses processos, enquanto aprendem a importar-se, ou seja, imaginar e comprometer-se com um futuro que eles acreditam que vale a pena lutar (Stetsenko, 2023, p. 16).

Tomar as próprias decisões e exigir as próprias reivindicações é ter uma postura agentiva e ter espaço para desenvolver essa agência. Além disso, defendemos uma educação que permita que cada aluno desenvolva seu ser único e singular (Biesta, 2005). Por esse motivo, acreditamos em posturas, por parte dos professores, no momento presente, que possibilitem esse desenvolvimento.

Ao analisar a agência docente no fluxo do tempo, podemos compreender as projeções do futuro que são realizadas a partir de pequenas ações no presente, com desfechos

inesperados (Emirbayer; Mische, 1998). Nesse sentido, todas as partes desse fluxo temporal estão conectadas, pois “a dimensão prática-avaliativa de hoje, se torna a dimensão iterativa de amanhã e ajuda a definir as aspirações futuras dos professores - a dimensão projetiva de amanhã” (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 104, tradução nossa). A importância de fazer essa análise temporal é justamente compreender os contextos atuais que impedem ou incentivam a agência, pois isso está conectado com o futuro, que será o tema do nosso próximo capítulo.

5. *Where are we going now?* Possíveis direções para o desenvolvimento da agência docente na educação linguística com crianças

[...] in relation to education there are multiple possible future scenarios, ranging from radical transformation to profound crisis. It posits that the main purpose of thinking about futures in education is to allow us to frame the present differently, to identify trajectories that might be emerging and attend to possibilities that might be opening or closing to us. All exploration of possible and alternative futures raises profound questions of ethics, equity, and justice – what futures are desirable and for whom? (UNESCO, 2021)

Como seres humanos, estamos sempre nos questionando sobre o futuro. Essas imagens são projetadas com base no presente e são construções apoiadas em uma esperança para a sociedade. Neste sentido, defendemos que ideias sobre o futuro desempenham um papel importante para as reflexões, políticas e práticas educacionais (UNESCO, 2021), além de envolverem contextos amplos e locais. Pensar no futuro é refletir acerca da tomada de decisão que acontece no dia a dia da escola, das professoras, das famílias, mas também os planos extensos focados em mudanças educacionais e desenvolvidos pelos órgãos superiores da educação (UNESCO, 2021). Quando nos referirmos às projeções, entendemos que são pautadas no presente e orientadas para o futuro.

Assim, o futuro não é considerado como um pré-dado ou uma repetição do presente, mas sim como um lugar para a utopia como sonho possível, para a opção, decisão e mudança, com base nas possibilidades e na esperança com força crítica (Freire, 1992).

Diante das múltiplas alternativas disponíveis, questionamos as participantes desta pesquisa acerca do que seria importante para elas, de acordo com a visualização do contexto atual e da possibilidade de desenvolver mais agência na educação linguística com crianças. Acreditamos que situações que limitam a agência hoje também representam impedimentos para o futuro (Priestley; Biesta; Robinson, 2015), e refletir sobre essas circunstâncias é uma forma de propor melhores condições para a área. Ademais, acreditamos que “a proposição de caminhos para a formação docente passa, necessariamente, por um exercício de escuta das vozes das pessoas que participam diretamente desse contexto” (Galvão; Merlo, 2024, p. 50). Por isso, orientamos este capítulo de acordo com as pontuações feitas durante a geração de dados e nos inspiramos, também, em reflexões acerca do futuro da educação de forma geral, em documentos como o Relatório da UNESCO, de 2021, *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, um documento que possui importantes discussões acerca de como promover uma educação de qualidade, com foco em redes de colaboração.

Acreditamos na colaboração como uma forma de co-construção do futuro (Grosche et al., 2020).

Neste capítulo, também apresentamos os desafios que precisam ser abordados no futuro, com o objetivo de proporcionar melhores condições para o desenvolvimento da agência docente. Durante a geração de dados, perguntamos às participantes quais ‘reivindicações’ elas fariam para as diferentes instâncias educacionais com esse objetivo, bem como quais as necessidades e potencialidades que eles identificam com o olhar à frente, no que está por vir. Assim, o foco será nos contextos de investigação desta pesquisa, com a voz das participantes acerca de seus ambientes de atuação.

5.1 Quais desafios o futuro apresenta?

O futuro e todas as imprevisibilidades inerentes a ele fazem com que olhar para frente seja uma tarefa difícil. Por isso, optamos por trazer possibilidades a partir do presente e a partir do que foi mencionado pelas participantes desta pesquisa. Ao refletir sobre os desafios, diversos temas foram pontuados, entre eles: melhores condições de trabalho, mudança da cultura em torno da língua inglesa, cobranças por melhorias, construção de uma rede colaborativa. Estes desafios estão, em sua maioria, relacionados com os desafios do presente apresentados no Capítulo 4, visto que as problemáticas do momento atual geram reflexões e projeções para o futuro e, portanto, estão diretamente relacionadas entre si.

Uma dessas problemáticas está no fato de que, no momento, a atratividade da carreira docente no Brasil é baixa (Cericato, 2016). Uma das participantes apresenta uma preocupação geral com o futuro da docência em si, ao pontuar que *“eu acho que precisa incentivar as pessoas a serem professores, porque a licenciatura está em uma queda gigante, a gente não vai ter professor. Eu acho que no futuro a gente vai ter um déficit de professor que vai ser uma loucura”* (M5). Ao refletir sobre a precarização da educação, Wagner e Carlesso (2019) apontam o abandono da carreira docente como a grande consequência de um cenário marcado pela “falta de valorização, as condições precárias de trabalho, defasagem de salários, pouco incentivo a formação docente e também a formação continuada, desrespeito e sobrecarga de trabalho” (p. 2). Neste sentido, um relatório publicado pelo Instituto Semesp de São Paulo (2022) com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022) e em resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2021), aponta um risco de “apagão” de professores na educação básica. Com base

nas taxas de crescimento da profissão docente em 2021, o relatório estima que o número de professores diminuirá 20,7% até 2040.

Os motivos relacionados a essa queda da docência estão relacionados com o desinteresse na carreira de professor²⁴, o envelhecimento do corpo docente e o abandono da profissão devido às condições de trabalho (Instituto Semesp, 2022). Dentre as condições inadequadas de trabalho, o relatório também aponta a infraestrutura precária de muitas escolas da rede pública, com dados preocupantes acerca da falta de condições mínimas como abastecimento de água e energia elétrica, até a falta de recursos importantes como acesso à Internet e uma sala para os professores (Instituto Semesp, 2022)²⁵.

Com relação a melhores condições de trabalho, as reivindicações das participantes também incluem uma maior valorização salarial. Três comentários das participantes são feitos nesse sentido e apresentados a seguir.

Quadro 7 – Valorização salarial

<i>Eu acho que todo professor precisaria ter um salário bom, que pudesse ter dedicação exclusiva somente naquela escola onde ele atua, sabe? Isso é bem utópico... Porque com isso você teria um conhecimento maior daquele público e mais tempo para dedicar a isso né (M5)</i>
<i>Se for pensar. Mas, tem que ter dedicação... E gente, envolve também o financeiro, porque tudo na vida a gente precisa também do dinheiro, então não é só ali o amor, né, “ah, eu sou professora por amor”. Nós somos, eu acho que todas nós somos professoras ali, a gente ama o que a gente faz, a gente se dedica, mas gente, a gente também precisa de dinheiro, porque a gente precisa comer, a gente precisa... (M5)</i>
<i>[...] porque os professores de inglês para crianças estudam muito mais do que os outros professores, porque eles têm que buscar, eles compram o curso, eles pagam o curso, eles pagam o material, porque eles precisam, porque é a realidade, então eu acho que deveria ter... sabe? Uma luta por valorização salarial. Eu acho que a gente tem um... É uma profissão diferente de ser professor, sabe? Ser professor, educador linguístico com crianças, professor de língua adicional para criança, professor de inglês para criança, eu acho que é uma profissão diferente de ser professor (M5)</i>

Fonte: Elaborado pela autora

O desejo de um melhor salário vinculado à dedicação exclusiva é algo almejado pelas participantes, para atuarem uma única escola, com qualidade de trabalho e progressão de carreira. Diante dessa falta, a alternativa muitas vezes é assumirem jornadas de trabalho intensas como forma de compensar os baixos salários, levando-as a trabalhar em múltiplas escolas e mais de um período do ao dia (Barbosa, 2012). Uma pesquisa com base em dados

²⁴ Com base no relatório do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), divulgado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entre 2006 e 2015 a taxa de alunos de 15 anos que almejam seguir a carreira docente caiu de 7,5% para apenas 2,4% (Instituto Semesp, 2022, p. 30).

²⁵ O Brasil contava, em 2021, com aproximadamente 180 mil escolas de educação básica em funcionamento, sendo 77% públicas (maioria municipais) e 23% privadas. Considerando apenas as escolas públicas (138 mil), pelo menos 3,8% não possuíam sequer banheiro, 2,6% não tinham abastecimento de água (5,8% sem acesso à água potável), 2,5% não possuíam energia elétrica e 5,5% não tinham esgotamento sanitário. Além disso, 21,6% das escolas não tinham acesso a Internet e 39,9% não possuíam sala de professores (Dados do Inep, Relatório do Instituto Semesp, 2022, p. 32).

do Inep (2018) aponta que, apesar de trabalharem majoritariamente em uma escola, 22,7% dos professores trabalham em duas escolas e 3,8% em três escolas (Hirata; Oliveira; Mereb, 2019), mostrando um número significativo de professores que trabalha em mais de uma instituição de ensino. Apesar de apresentar informações gerais sobre professores de todos os segmentos, a pesquisa também aponta que 19,5% dos professores da rede pública que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalham em dois turnos ao invés de um. Devemos considerar, como lembra Barbosa (2012), que a docência implica atividades além das horas efetivamente dedicadas ao ensino, como planejamento e avaliação, fazendo com que a carga horária real seja bem mais alta do que o previsto. A autora também aponta o alto nível de envolvimento emocional e mental, fazendo com que seja uma atividade de elevada exigência (Barbosa, 2012).

Acerca da dedicação, amplamente discutida no Capítulo 2, e da relação com o amor pela docência, Cericato (2016) denuncia o efeito negativo que esse imaginário social traz para a formação e ação docente. De acordo com a autora,

Representações da docência como vocação, missão, ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores. Esse tipo de representação chama a atenção porque, a nosso ver, indica um fenômeno extremamente negativo, sob a perspectiva de que as dimensões pessoal e profissional do professor se constituem no seio das relações sociais, ou seja, as concepções existentes sobre a docência também fazem parte de seu imaginário e, conforme esperado, compõem sua subjetividade (Cericato, 2016, p. 281)

Além do efeito negativo no imaginário social, as consequências estão postas na prática dos professores, diante das questões relacionadas à valorização profissional, melhores condições de trabalho e ajustes salariais. Ao tocar nesses temas, Cericato (2016) insiste na urgência de uma ação do poder público que “elenque a educação como projeto de desenvolvimento nacional” (p. 285), de forma a demandar mais cuidado e investimento. Políticas educacionais podem ser responsáveis por trazer mais atratividade e retenção de profissionais para a área da educação, diante do cenário atual.

Quando refletimos acerca da educação linguística com crianças, as participantes apontam fatores que fazem ser uma profissão ainda mais complexa, por envolver faltas em regulamentação, material didático e até mesmo falta de legitimação da disciplina como componente curricular, em casos anteriormente apontados neste texto. Diante dos desafios enfrentados, um comentário marcante foi feito ao pontuar que “*é uma profissão diferente de ser professor*” (M5), enfatizando as particularidades envolvidas e evidenciando que a

educação linguística com crianças impõe exigências diferentes aos professores de inglês em comparação com o ensino com alunos mais velhos (Hahl; Pietarila, 2021), por exemplo.

Nessa profissão com tantas diferenças, a colaboração é pontuada como um grande apoio. Uma das participantes pontua de forma enfática que *“estar em um grupo favorece o professor de inglês com crianças”* e acrescenta que estar em rede é um apoio muito importante *“para renovar material, para repensar de que jeito vai dar essa aula, para ter a agência mesmo”*. Novamente, a agência aparece relacionada com a colaboração e a integração entre os docentes.

Então, acho que estar em rede é um grande apoio para o professor, para quem tá em sala de aula, para renovar material, para repensar de que jeito vai dar essa aula, para ter a agência mesmo, né. Eu acho que estar em um grupo favorece o professor de inglês com crianças (M5)

Acerca dos desafios diretamente relacionados com a agência docente, uma das pontuações importantes feita pelas participantes é, novamente, a relação entre agência e reflexão e a necessidade de ter tempo e espaço para desenvolver um movimento mais agentivo. A participante reflete acerca dos momentos de formação continuada, e como eles também precisam ser pensados de forma a incentivar a agência.

Porque às vezes a gente vai num processo frenético assim de trabalho, estudo, trabalho, estudo, mas onde que eu tô aplicando isso aqui? Porque não deu tempo de parar para a coisa fluir e eu pensar... [...] A reflexão, o tempo para a reflexão... Porque não é assim “ah, nossa, aprendi, vou lá usar”, sabe? Eu acho que é interessante talvez participar de momentos formativos que incentivem mesmo essa agência, a autonomia... (M5)

Neste sentido, Paulo Freire (2002) nos lembra que a reflexão crítica sobre a prática é um momento fundamental da formação permanente de professores. De acordo com o autor, *“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (Freire, 2002, p. 20). Assim, entendemos a reflexão como umas das chaves para melhores práticas no futuro.

Na mesma direção, um comentário foi feito no sentido de cobrar por melhorias, para essa participante, *“a gente nunca tem que deixar de cobrar, por mais que já tenha as coisas”* (M4), e acrescenta que *“é esse processo de continuidade que tem que ser as cobranças”*. Assim, por mais que conquistas estejam acontecendo na área, uma postura agentiva também é percebida nesse movimento de buscar mudanças e reivindicar direitos. Na mesma fala, a participante encerra o comentário dizendo que há muito a ser cobrado dos próprios

professores também, “*mas sempre a prioridade é cobrar do estado por questões políticas*” (M4). Cobrar melhorias é uma forma de lutar pela qualidade da educação linguística com crianças, e garantir os direitos das próprias crianças a exercerem a cidadania (Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024; Tonelli, 2024) e ao desenvolvimento integral, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Brasil, 1996).

Na educação linguística com crianças, diversas esferas envolvidas desempenham diferentes papéis, e não é suficiente apenas a garantia através de normas e diretrizes, mas “considerar o papel de cada cidadão, professor, pesquisador e educando, a fim de que todas as partes envolvidas tenham a consciência da relevância da formação docente e das políticas voltadas ao ensino de línguas (Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024, p. 28). Neste sentido, um importante fator é a mudança de mentalidade acerca da importância do inglês para as crianças e qual é o lugar da educação linguística e seus benefícios. Dois comentários foram feitos acerca deste tema em dois momentos diferentes da geração de dados, no encontro presencial e no momento de feedback acerca dos dados:

[...] a gente precisa criar essa cultura no Brasil, sabe? De que inglês não é supérfluo, de que inglês é importante, de que inglês não é só pra viajar, de que inglês tá no dia a dia, de que inglês abre a mente, consciência crítica, de que inglês... (M3)

(...) para realmente não, a gente não reforçar essa ideia de que é importante para a criança estudar inglês porque esse inglês tá no mundo, porque esse inglês é falado no mundo inteiro. Não é só esse o objetivo que a gente tem no ensino de inglês com criança, é principalmente a educação linguística, é a formação global da criança, envolvendo valores, cidadania, formação cidadã, acesso à diversidade, a outras formas de falar e de existir, então tem uma série de coisas que é interessante (...) Mas a gente como professora reflexiva, crítica, tem que pensar se isso não reforça muito o que a gente não quer reforçar (M5)

Assim como pontuado anteriormente neste texto, a educação está intimamente relacionada com a sociedade e os problemas gerais enfrentados. Por isso, a educação linguística com crianças precisa considerar o contexto em que a criança está inserida para atender às necessidades que são específicas daquele local (Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024). Não é possível falar do contexto brasileiro e das crianças sem também refletir acerca de desafios gerais da sociedade brasileira, como a fome e a violência. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, gostaríamos de acrescentar um comentário feito por uma das participantes, em uma linha mais utópica, acerca de uma sociedade ideal para o futuro, onde a educação pudesse acontecer em um cenário diferente.

Figura 7 – Desafios da sociedade

O ideal seria que esses alunos, essas crianças, fossem... Estivessem em um mundo em que eles eles têm segurança, eles têm segurança alimentar, eles estão indo para escola não pensando apenas “nossa, hoje eu vou comer”, “o que será que tem de lanche?”. Então, aí a gente tá falando de uma coisa que não tá mesmo nas nossas mãos de resolver, mas seria o ideal, você falou que podia ser utópico... Então eu acho que o ideal era assim, mesmo que seja de sala com 40 alunos, 35 alunos, mas que sejam alunos que vivem em uma sociedade que dê segurança e que ela que se alimente bem, e que ela tem tempo para ser criança. Porque a gente tem uma “adultaização”, sei lá, nem existe essa palavra, mas é uma tentativa de fazer a criança ser adulto antes da hora, e aí a criança fica eternamente na infância, sabe? Então, são outros aspectos para além do ensino, da educação linguística, e que envolvem a escola, que envolvem o social (M5)

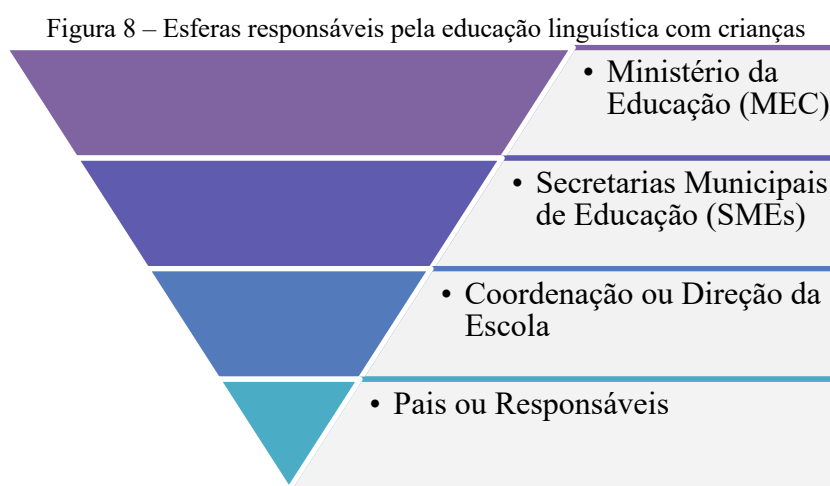
Fonte Fonte: Elaborado pela autora

Diante deste comentário, nos alinhamos com Freire (1992) ao entender a utopia como um sonho possível, com base na esperança como força crítica onde o sonho e a ação são combinados. Assim, acreditamos que “não há utopia fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós” (Freire, 1992, p. 47). As denúncias e reivindicações feitas pelas participantes desta pesquisa apresentam uma forma de anunciar este futuro que pode ser criado, com base em uma esperança ativa para a educação linguística com crianças. Neste sentido, entendemos utopias não como projeções imaginárias e idealizadas, mas, em sua perspectiva crítica e vinculada aos movimentos sociais e históricos reais na sociedade, bem como aos desejos de grupos com interesses em comum (Rocha; Gattolin, 2024).

Ademais, a linguagem da possibilidade, apontada por Freire, é uma forma de entender a história e o futuro a partir do sonho possível ao invés do determinismo. Neste contexto, enquanto esta pesquisa reflete sobre o passado, apresenta o presente e traz projeções para o futuro da área, acolhemos a utopia e sonho possível de uma realidade melhor. E, para alcançar essa realidade, também é preciso compreender as atitudes práticas que são possíveis, bem como os papéis das diferentes instâncias e como elas podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da agência docente no contexto de atuação da educação linguística com crianças.

5.2 Como as diferentes instâncias podem contribuir para o desenvolvimento da agência docente?

Uma das partes principais da geração de dados desta pesquisa envolveu a discussão acerca das reivindicações que as participantes gostariam de fazer para algumas esferas envolvidas na educação linguística com crianças. Com foco na agência docente, pedimos às participantes que pensassem em iniciativas, mudanças, e pontuações gerais sobre essas esferas que poderiam contribuir para que sua agência docente seja incentivada, para que tenham mais oportunidades de desenvolver a agência em suas práticas. Para tal discussão, conforme detalhado no Capítulo 2, pensamos em quatro esferas que seriam da mais geral à mais específica e podem ser visualizadas a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora

No quadro a seguir, apresentamos um resumo do que foi pontuado pelas participantes acerca das principais reivindicações para cada uma das quatro instâncias em que foram questionados: Ministério da Educação (MEC), Secretaria Municipal de Educação (SME), Coordenação ou Direção da Escola, Pais e Responsáveis. Lembramos que nesse momento da geração de dados, as participantes presentes foram divididas em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por uma das instâncias. Posteriormente, foi proposta uma segunda discussão com todos os presentes, onde os pequenos grupos compartilharam os pontos principais e todos conversaram juntos sobre cada tema. Os dados também contam com registros escritos feitos pelos grupos.

Quadro 8 – Reivindicações para cada instância

Ministério da Educação (MEC)	- diretriz nacional - concurso com número de vagas compatíveis com a demanda - formação continuada nacional - formação inicial específica para Educação Infantil e Fundamental I
Secretaria Municipal de Educação (SME)	- investimento - formação continuada com dispensa de ponto - regulamentação e formalização da disciplina - profissional específico do inglês para orientação docente - diálogo entre município e estado
Coordenação ou Direção da Escola	- valorização do componente curricular (inglês) nas escolas - agenda de eventos de inglês - espaço físico (sala multifuncional, material multimídia, impressora colorida) - mais tempo de aula - integração do inglês em projetos - engajar os pais na aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

O Ministério da Educação (MEC) é um órgão do governo federal brasileiro responsável pela formulação e execução da política educacional do país²⁶. Em caráter nacional, o MEC é referência para políticas linguísticas relacionadas à educação e, por isso, uma das discussões propostas foi voltada para ações em nível nacional. Primeiramente, cabe definir que entendemos políticas educacionais como “a condução de decisões e a proposição de iniciativas relacionadas à educação, que vão desde a elaboração de currículos, passando pelo provimento e regulamentação dos espaços escolares, até a formação docente” (Galvão; Merlo, 2024, p. 50).

Ao refletir sobre as políticas linguísticas e educacionais que regem o ensino de língua inglesa com crianças (ELIC), Merlo (2018) apresenta a relação controversa entre políticas *in vivo* e políticas *in vitro*. Com Base em Calvet (2002), Menezes de Souza (2019) esclarece que as políticas *in vitro* são relacionadas ao planejamento, regulamentações e documentos oficiais, enquanto as políticas *in vivo* emergem de demandas sociais e são o que existe de fato na prática, o autor acrescenta que “eu sempre defendo mais o *in vivo* do que o *in vitro*” (Menezes de Souza, 2019, p. 254). Defendemos a necessidade de políticas linguísticas que sejam, também, *in vitro* na área de ELIC, mas compreendemos que, em geral, essas políticas são estabelecidas posteriormente ao que existe de fato na sociedade, e isso não é diferente na área de ELIC (Galvão; Merlo, 2024).

²⁶ Para mais informações sobre a história, a criação e as funções do Ministério da Educação, acessar: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32681:apresentacao>

A principal reivindicação apresentada pelos participantes foi relacionada à necessidade de uma diretriz nacional para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com uma das participantes, a existência de uma política para o ensino de língua inglesa é importante para iniciar esse movimento de forma mais estruturada, e “*uma vez que é implementada qualquer ação de política linguística é uma cascata*” (M3). Outra participante acrescentou que ter uma diretriz é importante pois é necessário ter “*algo oficial que garanta*” (M3) esse ensino. É possível perceber a importância de legitimar esse ensino, através de diretrizes curriculares e orientações a nível nacional, também como forma de oferecer um reconhecimento para a área. De forma mais ampla, uma das participantes acrescenta que esta regulamentação deveria alcançar todas as escolas e todas as crianças, em nível nacional:

Uma última coisa que eu lembrei aqui, seria muito interessante se fosse uma lei, que todas as escolas, todas mesmo, tivessem o inglês ali desde a educação infantil. Então, pensando em projeções para o futuro, que todas tivessem. E assim, já que a gente tá sonhando né, então que todas tenham desde a educação infantil e que não só uma aula ali por semana, que eu acho muito pouco, pelo menos duas aulas por semana. Então, é uma projeção também para o futuro (M5)

Pesquisas anteriores (Galvão, 2022) apontaram que a oferta ou não de língua inglesa nas escolas é, frequentemente, influenciada pela demanda daquele local, ou seja, se é uma realidade nas escolas da região. A falta de uma oficialização deixa a implementação a cargo de decisões locais e configuram uma política linguística local (Brossi, 2022; Tonelli, 2024). Uma regulamentação com alcance geral seria capaz de oferecer mais segurança para as professoras que atuam na área, e também uma garantia de que todas as crianças teriam acesso a este ensino, pois não estaria segmentado ou limitado a um nicho das escolas particulares, por exemplo, que predomina na área (Brossi, 2022; Jordão, 2010). As políticas atuais podem ser consideradas excludentes no sentido de não oferecerem uma oferta democrática da língua inglesa para todas as crianças, enfatizando a exclusão social (Brossi, 2022). Entretanto, Menezes de Souza (2019) questiona se tal movimento de regulamentação oficial de fato ofereceria uma igualdade, considerando que as desigualdades da sociedade são tão profundas.

O resultado final vai ser: inglês está na escola, mas o que a criança da escola pública da zona periférica vai aprender, comparado com a criança de classe média na escola particular? Vai ser assim, da mesma forma, desigual. O que move 90% dos pais para quererem que as crianças aprendam inglês é o mercado de trabalho e o vestibular. Querem instrumentalizar a criança desde o dia do nascimento para o mercado de trabalho (Menezes de Souza, 2019, p. 256)

Nos alinhamos com o autor ao defender que uma mudança de mentalidade é necessária, criar um senso crítico da sensibilidade linguística como objetivo de promover a educação linguística com crianças, e não os interesses neoliberais. Neste sentido, Rocha e Gattolin (2024) trazem a educação linguística em sua perspectiva transformativa e libertária como um direito humano diante de uma sociedade de desigualdades abissais.

Retornando para os dados, outra questão mais específica que foi apontada é a necessidade de ter concursos com número de vagas compatíveis com a demanda. Esse ponto foi abordado pois muitas vezes o número de vagas abertas no concurso é menor do que seria necessário para alcançar aquela região, como compartilha uma das participantes, *“na minha área de língua inglesa tem três vagas, não é para (nome do município), é para o núcleo de (nome do município), são dezoito cidades, então eu achei aquilo realmente uma piada assim, o que eles querem com esse concurso?”* (M4). Suprir a demanda seria uma forma de garantir melhores condições de trabalho para as professoras da área.

Além disso, acreditamos que também é importante pensar na jornada de trabalho que seja compatível com as diversas atividades que precisam ser realizadas pelas professoras. Neste sentido, Cericato (2016) chama atenção para a urgência de novas políticas educacionais focadas em atrair profissionais para a profissão docente e fornecer melhores condições de trabalho, com ações voltadas para garantir “uma jornada compatível com as responsabilidades do ofício, com elevação do tempo para planejamento, avaliação e preparação do trabalho pedagógico” (Cericato, 2016, p. 285). Apesar de não tratar da educação linguística, a defesa da autora traz a urgência de políticas educacionais gerais focadas na profissão docente.

Em nível municipal, perguntamos às participantes quais reivindicações e ações seriam possíveis no âmbito das Secretarias Municipais de Educação (SMEs). As SMEs são responsáveis por executar as políticas públicas educacionais que estão vigentes no país, mas em nível local, na rede pública de ensino do município em que se encontram²⁷. Assim, as ações de planejamento, gestão e implementação nas escolas da região estão relacionadas com a SME. As participantes enfatizaram a necessidade geral de ter apoio dessas Secretarias para que possam desenvolver suas práticas e sua agência, desde suportes mais básicos como impressão de material didático até questões mais elaboradas para implementação como iniciativas de formação continuada.

²⁷ Para mais informações sobre o escopo do trabalho realizado pelas Secretarias Municipais de Educação, acessar: <https://blog.portabilis.com.br/secretaria-municipal-de-educaca/>

Com relação à formação, foi comentado que seria importante ter um momento separado para que isso acontecesse, que elas tivessem direito à dispensa de ponto para participar dessas iniciativas. Assim como discutido no Capítulo 4, um dos grandes desafios presentes das professoras é a falta de tempo, por isso, uma das sugestões foi que esse tempo para seu desenvolvimento profissional fosse também reconhecido.

Então, é a formação continuada com dispensa de ponto, porque em especial em (Nome do Município) a gente não tem a hora de estudo, então o tempo todo que nós estamos na escola nós estamos atuando com as crianças. E esse horário de trabalho coletivo é sempre à noite, depois de a gente já ter dado 10 a 12 aulas né (M4)

A nível municipal, elas também mencionaram a necessidade de ter uma orientação maior, “a necessidade de um profissional com formação específica para atender as demandas do nosso grupo (...) a gente não tem ninguém com formação específica na nossa área que possa também orientar a gente nas necessidades do nosso dia a dia” (M4). Apesar de não ter sido pontuado como uma problemática geral, em algumas Secretarias ficou evidente que essa orientação depende da iniciativa das próprias professoras, inclusive para participar desta pesquisa e do Projeto Praxiologias.

Fica claro nas falas das professoras o quanto a educação linguística com crianças precisa da colaboração de diversas instâncias e áreas para que aconteça de forma mais efetiva. Um exemplo disso foi um comentário acerca da necessidade de um diálogo maior entre professores do estado e do município no que se refere à própria criança. Três participantes enfatizaram que a transição da rede municipal para a rede estadual quando os estudantes alcançam o sexto ano do Ensino Fundamental pode ser difícil para esses alunos, pois, muitas vezes, de um ano para o outro eles deixam de ser acolhidos como crianças. De acordo com elas,

(...) esse diálogo precisa... com o município, não sei também a realidade de vocês, na minha cidade existem as escolas municipais e as escolas estaduais, então, o professor do estado pode... já tem a metodologia, o gênero, mas a criança do sexto ano, ela é criança, ela precisa ser tratada como criança, e acolhida como criança (M3)

Propor diálogos entre professores municipais e estaduais, em especial com atendimento dos alunos do sexto ano (M3)

Então, a gente tem em (Nome do Município) as redes municipal e estadual, tem rede estadual que atende de primeiro ao quinto e depois estende né, no sexto ano e ensino médio, e tem as do município que só atendem Educação Infantil até o quinto, e aí quando esse aluno chega no sexto ele tem uma troca muito grande de ter

muitos outros professores e às vezes ele tem uma dificuldade também em ser recebido por esse professor que tá acostumado a dar aula para os maiores (M4).

Na problemática narrada pelas participantes, a falta de diálogo faz com que a transição seja mais delicada para as crianças. A necessidade de ver e entender a criança como criança é essencial para o desenvolvimento da educação linguística e está conectada à uma visão de educação que se preocupa com a formação do ser humano para além da funcionalidade e dos interesses econômicos (Biesta, 2014). Neste sentido, Rocha e Gattolin (2024) refletem acerca da educação linguística como um direito humano, “uma vez que a expansão democratizadora de saberes e o engajamento social crítico emancipatório por ela viabilizados encontra-se intimamente ligado ao direito de existência da criança como ser humano único e singular” (p. 358). Assim, diante das desigualdades vivenciadas na sociedade, a educação linguística poderia favorecer movimentos não hegemônicos e modos alternativos de existir na sociedade, e tudo parte da visão que se tem sobre a própria infância.

Em uma linha mais geral, foi pontuada também a importância de ter uma regulamentação para formalizar a disciplina de língua inglesa nas escolas. Apesar do ensino de língua inglesa nos anos iniciais acontecer amplamente, em muitos casos ele não é formalizado e nem sequer faz parte da grade curricular, o que traz insegurança e enfatiza mais uma vez a aleatoriedade observada na área (Galvão; Kawachi-Furlan, 2023). A revolta com essa situação é apresentada juntamente com as consequências negativas que isso causa ao interferir na própria identidade profissional dessas professoras:

*Não, não faz parte da grade. E isso acontece em alguns municípios do Brasil ainda. Então, o que eu gostaria de reivindicar, **que as Secretarias Municipais têm essa autonomia, é de buscar a regulamentação, de inserir o inglês na grade** (M3, grifo nosso)*

*A formalização da disciplina, que foi levantada pela XXX, que lá onde ela atua ele não é um componente curricular obrigatório, então ele não tem a carga horária estabelecida e **nem esse professor consegue se identificar como docente** mediante um concurso né (M4, grifo nosso)*

(...) formalização da disciplina, ser componente obrigatório na carga horária mediante concurso público (M3)

Percebemos a influência que as políticas públicas podem ter na atuação dessas professoras, e em incentivar ou colocar obstáculos para o desenvolvimento de sua agência docente. A falta de regulamentação traz um impacto para a identidade das docentes e, consequentemente, para sua agência docente, por terem condições limitadas para atuarem naquele contexto, visto que sua atuação não é legitimada. Neste sentido, Martins (2023) narra

os desafios de sua atuação docente inicial diante da ausência de diretrizes legais e de materiais didáticos e reflete acerca das implantações que passaram a acontecer a partir dos anos 2000 em diferentes regiões do Brasil. Em seu percurso autoetnográfico, Martins (2023) aponta o quanto sua prática costumava ser baseada em referências documentais e orientações curriculares, e como a ausência desses fatores se tornou uma “novidade inconveniente” (p. 38). Acreditamos que muitos professores recém-formados iniciando sua atuação no ensino de inglês com crianças devem compartilhar destas angústias, principalmente, como ponderado pelas participantes, quando são responsáveis por uma disciplina que sequer faz parte da grade curricular oficial, ainda que hoje já existam mais documentos voltados para a área.

Em outras situações, foi mencionado pelas participantes que a disciplina faz parte da grade curricular, mas seria necessária uma expansão da carga horária para pelo menos duas aulas semanais, *“a gente tem aulas de inglês desde a Educação Infantil até o quinto ano né, de responsabilidade do município, mas só no quinto ano que a gente tem duas aulas, as outras são apenas uma aula”* (M4).

A regulamentação é um passo importante para trazer mais segurança, estabilidade e suporte para as professoras que atuam na área e para a educação linguística com crianças no geral, visto que é capaz de fornecer mais legitimidade para uma realidade que já está posta no momento. Por isso, defendemos que tais políticas linguísticas precisam ser implementadas e precisam ouvir a voz e as necessidades das professoras que já estão atuando na área antes mesmo da formalização da disciplina. Ademais, ao propor novos caminhos para a educação linguística com crianças, devemos partir da colaboração entre diferentes esferas sociais envolvidas na área para que tal implementação seja relevante (Galvão; Merlo, 2024, p. 58).

Seguindo para outro nível das reivindicações durante as discussões em grupo, perguntamos para as professoras o que poderia ser implementado no nível da escola específica em que atuam para incentivar o desenvolvimento da agência docente e oferecer melhores condições de trabalho. Um diálogo entre as participantes evidencia a necessidade de mais valorização do inglês dentro do ambiente de trabalho em que se encontram, elas apontam que

– Talvez deixar que o horário de inglês seja de inglês né. Porque às vezes, assim, é no horário do inglês que tem a festa, que tem recado. Se é inglês tem que ser inglês.
– Então, talvez mais valorização para o inglês dentro da escola mesmo.
– Sim, em muitas escolas é isso mesmo. Porque para vários professores mesmo nós somos o “tapa buraco”. Então, assim, é o horário que eles saem para planejar. Então, eles não ligam pra gente. Não pensam em valorização (M3)

Duas participantes mencionaram a necessidade de “*uma sala, um local só para o inglês*” (M4), em que a professora possa propiciar “*um ambiente alfabetizador para a criança que está sendo alfabetizada, isso é importante também na língua inglesa*” (M4), com relação ao espaço físico elas também comentaram que gostariam de ter uma biblioteca de inglês para crianças, um local pequeno, dentro da sala, em que a criança pudesse ter a liberdade de explorar sozinha as histórias em inglês. Neste sentido, Nakamura (2023) pontua o quanto a criança é influenciada pelos espaços que habita, e que pensar e planejar este ambiente é fundamental para a sensação de identidade e pertencimento que são potencializadores no processo de construção do conhecimento. Assim, os espaços devem possibilitar a exploração e interação com o meio (Nakamura, 2023), como na sugestão feita acerca da biblioteca de inglês onde as crianças poderiam explorar, mexer, escolher e ter autonomia no processo de educação linguística.

No sentido de trazer mais estrutura e organização para as iniciativas voltadas à educação linguística com crianças, também foi sugerido uma agenda de eventos relacionados ao inglês, de forma a apresentar mais para as famílias e divulgar mais a importância desse aprendizado para as crianças.

(...) uma agenda de evento anual do ensino de inglês nas escolas, estar presente nas ações, datas comemorativas, dinâmicas escolares, apresentando para as famílias o quanto o ensino da língua inglesa é parte do currículo escolar, engajando as famílias, comentar com a comunidade escolar de que o inglês é para todos e não somente para os alunos de escolas particulares. (M3)

As participantes comentaram a diferença que faz quando elas têm esse espaço para desenvolver iniciativas relacionadas aos eventos comemorativos como Dia de Ação de Graças, Dia das Mães, Dia dos Pais, entre outros. Além disso, ter uma agenda organizada desde o início do ano letivo colaboraria para organizar esses eventos e já ter uma data separada em que aconteceriam as programações que envolvem a língua inglesa.

Além de ter uma agenda própria, elas mencionam que seria interessante também incluir o inglês em projetos com outras disciplinas para que houvesse mais integração da disciplina. Como exemplo, elas citaram projetos que poderiam ser interdisciplinares e com temas críticos, promovendo discussões importantes como a problematização da violência nas escolas.

Acho que é isso, a integração do inglês. O inglês não separado, mas integrado no projeto. Mas o inglês tem que estar dentro de uma ação, de uma campanha... uma campanha contra a dengue? O inglês tem que estar dentro de uma campanha

contra a violência nas escolas. Então, o que a gente pode fazer em inglês para falar da não violência, de comportamentos (M3)

Assim, o inglês deveria participar “*das ações de conscientização como um todo*” (M3), trazendo para o foco a importância da educação linguística crítica e culturalmente engajada. De forma geral, acreditamos que a agência docente é impulsionada em ambientes onde uma cultura colaborativa é incentivada e que a agência pode ser fortalecida, ou não, de acordo com a natureza e o escopo das relações dentro da escola em que os professores atuam (Priestley; Biesta; Robinson, 2015), evidenciando o papel da escola, da direção e da cultura colaborativa no ambiente de trabalho no que se refere ao desenvolvimento da agência docente.

Com a ênfase em promover mais visibilidade para a área, as participantes também indicaram a importância de envolver os pais na aprendizagem, e como a escola pode promover essas iniciativas:

*Outra coisa que eu acho que é importante nas escolas com relação ao inglês, nas reuniões de pais, ter alguma atividade, alguma dinâmica, que **mostre para os pais, para que os pais vejam a importância do inglês**, sabe? As famílias têm que ver que isso é importante... Que é engajar os pais na aprendizagem dos filhos. Os pais, enquanto os filhos estão em casa, estimulem os filhos também. Que vejam que isso é importante. Então, alguma dinâmica, alguma atividade em reunião de pais feita em inglês, para o pai perceber “Nossa, como é legal meu filho aprender inglês”. Então, as famílias precisam ver essa importância, por que na sociedade só para os professores isso é importante? [...] Então, a sociedade tem que dar valor, e a sociedade, quem é? São os pais das crianças. Então, se a própria escola mostra isso para os pais, os pais... (M3, grifo nosso)*

No ensino com crianças, os pais são parte da dinâmica e como tal devem ser mais incluídos, ou pelo menos ter iniciativas para tentar promover essa aproximação. Nesse sentido, a conscientização da importância da educação linguística para a criança é um dos pontos principais, como forma de alcançar a própria sociedade acerca do tema e tentar romper alguns paradigmas que giram em torno da língua inglesa, como aponta uma das participantes, “*fomentar a comunidade escolar para mostrar que o inglês não é somente para as crianças das escolas particulares, ela é sim para todos e ela tem uma função maior pensando lá no futuro, na carreira profissional, na criança, e não só isso...*” (M4).

Concordamos, sim, que o inglês não pode ser visto como apenas para crianças das escolas particulares, mas deve alcançar igualmente todos os demais contextos escolares. Entretanto, apontar como função maior o futuro e a carreira profissional é problemático ao trazer um discurso neoliberal e mercantilista que concebe a língua como um bem de consumo

e um produto a ser adquirido pelos pais (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020). A visão da língua inglesa como essencial para o futuro das crianças com foco no mercado de trabalho projeta uma ideia de futurismo, ao invés de focar em diversos outros benefícios que a educação linguística proporciona (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020), sendo assim, acaba por desconsiderar as necessidades das crianças no presente em prol de uma visão utilitarista focada no futuro (Batista, 2022). Sabemos que esse discurso também é o que promove a língua inglesa e vem sendo em grande parte responsável pela expansão do ensino, mas não pode ser visto como a visão principal em torno de uma educação linguística. Batista (2022) descreve que uma educação linguística desde a infância possibilita “conhecerem outras maneiras de dizer, de pensar e de existir em um mundo plural, ajudando-os a desenvolverem o respeito por esse outro que, muitas vezes, difere-se linguisticamente e culturalmente” (p. 45).

Continuando a discussão acerca do papel dos pais na aprendizagem, a última esfera proposta para discussão das participantes foram reivindicações para os pais e responsáveis de ações que poderiam contribuir para a atividade e agência docente. A primeira pontuação é começar do início: que os pais e responsáveis participem na aprendizagem, “*em relação ao pai sentar mais com os filhos para fazer a atividade, não necessariamente uma tarefa nossa, mas algo extra relacionado ao inglês*” (M3). Elas mencionaram que seria interessante se os pais também buscassem se envolver com a língua de alguma forma, em uma música, desenho, vídeo.

Envolver a criança em atividades que contribuam com a aprendizagem da língua inglesa e línguas adicionais em geral, como por exemplo utilizando o celular com vídeos, jogos, músicas na outra língua em casa, porque são instrumentos que a criança utiliza né, normalmente, chega em casa e pega o celular e vai assistir alguma coisa, só falta o direcionamento do pai, pegar um momento daquele, uns minutos, para colocar um vídeo em inglês, para a criança praticar, aproveitar esse tempo para a criança (M4)

Acreditamos que essa problemática tem múltiplos pontos de vista, de um lado sabemos que é difícil exigir dos pais que tenham essa postura em relação à língua inglesa dentro de suas casas, pois é também uma questão de escolha. Por outro lado, as crianças ainda não possuem a autonomia de buscar tais recursos por conta própria, e quando estão expostas à língua inglesa fora do ambiente da escola, isso influencia de forma positiva no aprendizado delas (Hahl; Pietarila, 2021).

Novamente, foram pontuadas as vantagens da língua inglesa, e uma das participantes mencionou que é importante os pais reconhecerem primeiro, ela pontuou que “*é interessante também os pais conversarem com os filhos, até reconhecerem essas outras vantagens do*

ensino de língua estrangeira né, não é só para o vestibular, não é só para ter um emprego melhor” (M3). Essa visão amplia o que foi mencionado anteriormente, trazendo como foco principal não a carreira profissional, mas justamente esses outros benefícios em torno da língua estrangeira. Como já mencionado, defendemos a sensibilização linguística (Menezes de Souza, 2019) e os diversos aspectos culturais acerca do aprendizado de línguas.

Na mesma direção da valorização profissional diante das escolas e dos governos com regulamentações e implementações voltadas para a área de língua inglesa com crianças, as participantes também pontuaram que os pais e responsáveis deveriam *“deixar de ver os professores como cuidadores e perceber que são especialistas no ensino de seus filhos”* (M3), no sentido de *“ver o professor de língua inglesa como... ele sabe o que ele está fazendo, reconhecer que ele é uma pessoa que estudou para aquilo”* (M4), e concluem que *“então acho que é uma coisa que precisaria muito mesmo, o apoio dos pais, a compreensão dos pais, né”* (M5). Os comentários feitos em três momentos diferentes da geração de dados evidenciam o quanto este tema é importante e os sentimentos provocados nas participantes.

O papel de cuidador frequentemente vinculado à professora que atua com crianças foi discutido no Capítulo 2, ao tratar também das metáforas relacionadas à profissão (Landim, 2024; Nguyen, 2016; Jordão, 2016). Aqui, novamente, o tema aparece com uma postura mais séria, reivindicando reconhecimento profissional para além do cuidado, que pode ser parte do trabalho, mas precisa haver também o entendimento da especialidade, formação, desenvolvimento, e toda a trajetória trilhada por quem atua na educação linguística com crianças.

Um dos comentários tem um tom de ainda mais indignação, demonstrando o sentimento da professora com relação à postura dos pais e responsáveis frente à sua profissão, ela pontua que

(...) eu acho que uma das coisas que os pais podiam ajudar muito, que facilitaria muito nossa vida, é deixar de demonizar a nossa profissão, é nos reconhecer como especialistas né. Eu acho que isso é até intensificado porque eu sinto que os pais até reconhecem os professores universitários como especialistas, mas a gente que dá aula para o primeiro ciclo, por exemplo, do ensino fundamental, ou crianças até menores, parece que a gente não sabe o que a gente tá fazendo, parece que é assim, um trabalho de creche, de cuidadoria. Mas nós seguimos parâmetros, nós temos as nossas teorias que nos embasam, a gente tem a práxis que nos guia. Então, assim, a primeira coisa é deixar de reconhecer a gente como uma subcategoria de professor, já ajudaria muito (M3)

Acreditamos que tais posicionamentos e sentimentos também afetam na agência docente, pois a falta de reconhecimento e confiança no trabalho sendo desenvolvido pode ter

um papel negativo, que não vai impedir que a agência se desenvolva, mas que pode criar empecilhos que dificultam e que não têm um papel incentivador. Isso foi pontuado de forma clara por uma das participantes,

Acaba que talvez impede a agência do professor, né... Porque se for pensar em tudo que os pais vão falar daquilo que eu tô ensinando, você acaba não fazendo. Muitas vezes é um problema quando a gente trabalha com temas polêmicos, né? Acaba de trabalhar e já sabe que vai receber reclamação (M5)

A afirmação de que ela acabaria não fazendo justamente pelo receio da crítica ou da falta de apoio deixa claro como a agência fica impedida nesse caso, ou ao menos limitada. Além de serem reconhecidas em sua profissão, as participantes também enfatizaram o reconhecimento da importância da língua inglesa para a criança, que poderia ser mais apreciado pelos pais e responsáveis. Em dois momentos distintos, as participantes fizeram pontuações críticas que também refletem a visão que elas têm da língua inglesa.

Figura 9 – Benefícios da língua inglesa para a criança

A sua criança cresce eticamente e culturalmente, ela está mais sensível às diferenças, a outras visões de mundo né, não é só... é também para o vestibular, é também para você conseguir um emprego melhor, essa visão mercadológica da sociedade capitalista não tem como a gente sair dela, mas tem outras coisas também. Então, talvez falar com os próprios filhos assim, sobre a importância daquilo. Porque eu sinto que a matemática eles falam muito “ah, é muito importante, português é muito importante”. Só que tem essas outras disciplinas, a sociologia, a história, o inglês, que parece que não... então, eu acho que tentar trabalhar isso com os filhos. Eu acho que nem os pais entendem isso, talvez. Então assim, a escola teria que chamar os pais, fazer um trabalho com eles. (M3)

Reconhecer a importância da aprendizagem de línguas para a criança e contribuir com o entendimento da criança quanto a importância da língua para ela. Então, tanto ele reconhecer que a língua inglesa não serve só para fazer um vestibular posteriormente, que ela tem a sua importância na formação da criança, na compreensão da linguagem em geral, e fazer a criança entender isso também, a criança ver o componente de língua inglesa como algo essencial para ela porque é tão importante quanto as demais disciplinas. Reconhecer e levar o filho a reconhecer também (M4)

Fonte: Elaborado pela autora

Neste sentido, Menezes de Souza (2019) aponta que desde cedo é importante que as crianças aprendam a apreciar e lidar com as diferenças, no caminho da sensibilidade linguística. Trabalhar a diferença dentro da linguagem é também abordá-la no sentido da multiculturalidade, e apresentar para as crianças que vivemos em sociedades multiculturais. Assim, é importante romper o caráter monocultural da cultura escolar (Candau, 2008) e evitar a visão de culturas como universos fechados, apresentando a cultura como algo acessível e incentivando o reconhecimento das diferenças.

O comentário da participante também evidencia a dificuldade de trabalhar com tantas variáveis que estão envolvidas na educação linguística com crianças, entre elas, a postura dos próprios pais. Ao pontuar que “*Eu acho que nem os pais entendem isso, talvez*”, fica claro o quanto o contexto de ELIC está vinculado a esses fatores, além das crianças em si, para oferecer uma educação significativa. Nesse caso, os pais têm destaque por serem grandes referências na vida das crianças, portanto, suas opiniões podem influenciar em como o aprendizado de línguas é incentivado ou não. Além disso, evidenciamos o comentário da participante com relação ao papel da escola de “*chamar os pais*”, o que pode ser problemático ao transferir para a escola a função de conscientizar os pais acerca do ensino.

Entretanto, uma conscientização geral apresenta diversos benefícios para a educação linguística com crianças, e esse movimento já pode ser observado em legislações e documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao tratar do componente da Língua Inglesa. Apesar de não contemplar o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (2017) traz a ideia do inglês como língua franca e explica o conceito da seguinte forma:

(...) o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BNCC, 2017, p. 242).

O documento salienta que tal visão acerca do inglês impõe desafios e novas prioridades para o ensino, e deve vir acompanhado de um “adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (2017, p. 244). Outro documento, denominado “Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental”, elaborado por pesquisadoras da área de ELIC e publicado pelo British Council em 2022, oferece visões acerca da língua como prática social e defende a inserção da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização por “possibilitar à criança oportunidades de desenvolvimento de sua cidadania, oferecendo-lhe condições de agir e transformar sua realidade histórica, social e cultural através de uma educação linguística crítica” (British Council, 2022, p. 13). A perspectiva defendida no documento evidencia a relevância das

línguas e linguagens para o desenvolvimento infantil em diversos aspectos: social, afetivo, subjetivo, físico, entre outros, e foca na concepção de educar por meio das línguas.

Ponderamos que há um longo caminho para que tal conscientização atinja outros níveis da sociedade e alcance o ambiente escolar, os pais, e a sociedade em geral. Mas, acreditamos que estamos caminhando nessa direção, e que os movimentos feitos em contexto local também representam uma forma importante de promover o reconhecimento dos sentidos formativos da educação linguística nos anos iniciais do fundamental.

Para concluir os apontamentos acerca da participação dos pais, um comentário pertinente foi feito por uma das participantes sobre a participação da família, em geral, nas políticas públicas. É interessante perceber que a elaboração de políticas e iniciativas não é vista como algo distante, mas algo que pode envolver a sociedade.

Eu acho que aí a gente entra no envolvimento da família, sabe? Porque eu acho que, não sei se a política teria esse poder, mas talvez pudesse haver (...) Uma sondagem com a comunidade sobre ter o inglês, e a importância da família apoiar, e a importância da família promover situações que a criança possa usar, porque a família tem muita dificuldade com o inglês, não consegue ajudar com a tarefa... Mas, de repente, sei lá, vamos promover a situação, como assim... Ah, não sei, ao invés de assistir o filme em português assistir em inglês, não sei, sabe? (...) sondando se as famílias são a favor de que tenha inglês na escola ou no município, aí depois disso, “Ah, tá bom, então tantos por cento das famílias, da comunidade concorda, então vamos lá, o que vocês podem fazer para ajudar essa criança a ter mais sucesso no estudo dessa língua”, sabe? Aí eu acho que dentro dessa política, talvez, poderia ter uma participação maior da comunidade, da família (...) Porque aí a família se sente parte dessa decisão né (M5).

Levando esse apoio para outro nível, e até repensando políticas linguísticas mais amplas, uma das participantes sugere que “*faria parte de uma política linguística, não só do inglês (...) muita gente fala, sei lá, polonês, italiano, espanhol, então seria uma política linguística voltada para a diversidade na infância, não só o ensino de inglês*” (M5). Esse comentário evidencia a importância da aprendizagem de línguas para a criança de forma geral, da sensibilidade linguística (Menezes de Souza, 2019) e da abertura para outras formas de ver o mundo. Partindo para um tópico mais específico, vamos trazer as reivindicações e comentários feitos durante a geração de dados acerca de dois temas importantes relacionados à educação linguística com crianças: o material didático e a formação docente.

5.3 Reivindicações e pontuações acerca do material didático (MD) e da formação docente

O material didático foi apontado diretamente durante as discussões como um aspecto importante relacionado à agência docente e foi discutido de forma mais ampla no Capítulo 4, que abordou as problemáticas do momento presente e os desafios enfrentados pelas professoras no que se refere ao tema.

Com relação às reivindicações para o futuro, e alinhado às questões presentes de limitação de recursos, por exemplo, as professoras pontuaram que gostariam de ter mais liberdade na elaboração e impressão do material didático que produzem.

Eu acho que essa questão da impressão, ela ajuda na agência porque o fato de não ter um material já pronto, não ter um livro, faz o professor ter essa preocupação com o local, né. Porque aí você prepara coisas específicas para o contexto que você já conhece, mais próximo. E ter acesso a imprimir isso aí que foi proposto para aquela turma, faz o processo ser mais agêntivo mesmo (...) Então eu acho que essa é uma coisa essencial para que a gente tenha agência, e o aluno tenha agência. Porque aí você consegue preparar o material de acordo com a necessidade daquele aluno né (M4).

Neste caso, a professora defende a produção do material de forma independente e adaptada para o contexto em que atua, e gostaria de ter essa liberdade de preparar, imprimir e aplicar o material didático em suas aulas de forma contextualizada. Enquanto esta postura foi defendida por algumas participantes, outras enfatizaram que gostariam de ter um material didático pronto, um livro a ser adotado, mesmo que fizessem adaptações a este material. Os livros didáticos tradicionais podem apresentar limitações ao professor e uma alternativa seria propor materiais que envolvam mais escolhas por parte dos professores (Jordão; Fogaça, 2012), enfatizando a liberdade, autonomia e agência nos contextos que atuam, para adaptar os materiais para aqueles contextos (Freitas-Santos, 2024; Zanotelli, 2023).

Assim, em alguns cenários onde isso acontece, as professoras mencionaram de forma positiva as iniciativas em torno da produção colaborativa de material didático, e apontaram essa estratégia como uma possível solução para a problemática de adotar ou não um material didático pronto. Retomamos, novamente, o fato de que o projeto Praxiologias, por meio do qual foram gerados os dados desta pesquisa, teve como um dos objetivos a elaboração colaborativa de material didático e isso parece ter gerado um impacto positivo nas participantes do projeto, como percebemos no comentário a seguir.

Eu, particularmente, acho que é um equilíbrio necessário. Então claro que você, como a (nome da participante) tá aqui colocando, você ser o produtor do próprio material didático imprime essa agentividade, mas é muito complicado você ter que inventar a roda toda vez. Mas eu acho que assim, a partir do momento que você tem uma espinha dorsal, que foi o grupo que construiu, eu acho também que ele pode ser reaproveitado em alguns sentidos, você não tem que ficar fazendo todo ano, né, eu acho que por isso que é importante por isso ter essa organização talvez né, o que a gente faz para o primeiro ano, segundo, terceiro, quarto, quinto, pelo menos para você ter um norte, e ao produzir o seu próprio material você não só se coloca como agente, mas é o que a (nome da participante) colocou, o aluno também tem essa oportunidade de construir o material junto com você a partir das necessidades locais. A gente nunca vai ter o livro didático perfeito, isso não existe, né. Mas eu acho muito importante esse apoio das Secretarias para que os professores possam produzir o seu próprio material, ter recursos (M4).

Assim, ao olhar para o futuro, é preciso reconhecer o que precisa ser modificado sem desconsiderar o que deve ser mantido (Guilherme; Freitas, 2017) ou ainda mais incentivado. Neste sentido, concordamos que os materiais didáticos são um apoio e precisam estar relacionados com as complexidades dos contextos em que as professoras atuam (Augusto-Navarro; Gattolin, 2016), por isso, a produção colaborativa de material seria uma iniciativa interessante de ser implementada nos contextos locais. Neste sentido, uma das sugestões para o futuro, com base no que está funcionando bem no presente, e que poderia incentivar o desenvolvimento da agência, seria “*um espaço coletivo para elaboração de material, que a gente possa ter momentos de formação e também momentos da gente produzir*” (M4). A formação continuada atrelada à produção de material se torna uma iniciativa potencializadora da área, por lidar com duas problemáticas apontadas como desafios principais das professoras que atuam na educação linguística com crianças. Entretanto, também é necessário problematizar a formação continuada como uma estratégia para cobrir lacunas deixadas pela formação inicial (Cericato, 2016).

A formação docente para atuação nesta área específica foi discutida no Capítulo 4, dessa forma, focaremos em proposições para o futuro com base nos desafios apresentados. Nos alinhamos com Menezes de Souza (2019, p. 255) ao sugerir que “seria muito melhor se tudo isso fosse discutido nos cursos de formação”, o que significa

Preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer. Isso é muito mais importante do que qualquer documento de política linguística ou qualquer metodologia a ser ensinada. Enfim, é uma criatividade de cada um, mas precisa ser pensada em um curso de formação (Menezes de Souza, 2019, p. 255)

Assim, uma reestruturação da formação inicial e, conseqüentemente, da formação continuada traria muitos benefícios para a formação de professores em geral (Cericato, 2016) e para a educação linguística com crianças.

Quando criamos os grupos para discussão durante a geração de dados desta pesquisa, perguntamos às participantes o que elas gostariam de reivindicar para quatro instâncias que seriam capazes de incentivar a agência docente: o Ministério da Educação, as Secretarias Municipais de Educação, a Direção ou Coordenação das escolas, e os pais ou responsáveis. Entretanto, deixamos as participantes livres para caso quisessem propor outra instância, e um dos grupos acrescentou: *“Você falou que a gente poderia falar de mais uma instância né. Então, eu colocaria as universidades. Você sabe da necessidade dos cursos de Letras prepararem a gente para atuar na Educação Infantil, né? Educação Infantil, do primeiro ao quinto, a gente precisa de formação para curar mais formação”* (M4).

Alinhadas com pesquisas desenvolvidas na área de formação de professores para a educação linguística com crianças (Martins, 2023; Santos, 2009; Lima, 2019), as participantes também mencionaram o papel das universidades como essencial na formação dos professores que vão atuar na área, ao reivindicarem *“formação específica para a Educação Infantil e Fundamental I, que os cursos de graduação ofertem isso”* (M4). Entretanto, também é preciso compreender que esse papel das universidades está relacionado com as políticas educacionais específicas da área, visto que formalmente tal exigência não está posta. As diretrizes atuais (Brasil, 2015; Brasil, 1996) determinam que as licenciaturas devem preparar professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, entretanto, na realidade, muitos passam a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024). Levando em consideração a crescente demanda por profissionais para atuarem na educação linguística com crianças, os cursos de formação podem, por um lado, ficar à mercê de autorizações oficiais ditadas de cima para baixo para legitimar uma demanda já exaustivamente comprovada, ou *“(re)agir politicamente antecipando-se a tais documentos com vistas a atender aos anseios de quem está, efetivamente, no chão da escola”* (Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024, p. 27). Dessa forma, acreditamos que os cursos de formação têm sim um papel diante deste cenário, juntamente com os diversos atores já mencionados nesta pesquisa.

Além disso, as sugestões também foram no sentido de oferecer mais autonomia e agência ao professor com iniciativas de formação continuada que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento na área. A formação continuada é apontada como um

incentivo e uma proposta que parte da escolha da professora, assim, *“dentro desses momentos formativos haveria mesmo ali uma proposta de que o professor pudesse agir com mais autonomia e dentro dessa autonomia com mais agência, motivando a criar coisas diferentes”* (M5). É interessante perceber a relação apontada pela participante entre autonomia e agência, no sentido de que agir com mais autonomia possibilita o desenvolvimento de uma agência criativa. Essa visão de autonomia como liberdade de ação aparece nas discussões do Capítulo 2, em outros momentos da geração de dados. As fronteiras porosas entre esses dois conceitos (Benson, 2006) permitem compreendê-los de forma mais ampla e entender que a autonomia pode contribuir para o desenvolvimento da agência ou vice-versa.

Uma das frustrações é apresentada no sentido de terem que fazer um movimento extra para apresentar esse contexto para os alunos, por nem sempre estar incluído na grade curricular dos cursos de formação em Letras Inglês, a participante comenta que *“as escolas já têm o inglês, mas a gente para levar o aluno para vivenciar a escola a gente leva por meio da extensão. Então, é um trabalho muito árduo, porque a gente tem outras coisas além disso”* (M5). Assim, podemos perceber os Projetos de Extensão funcionando como uma estratégia para alcançar esse cenário, e uma iniciativa proposta por universidades e professores universitários que desejam proporcionar essa formação específica para os alunos, mas ela ainda não faz parte da grade curricular do curso (Galvão, 2022; Kawachi-Furlan, Galvão, 2023).

Algo interessante mencionado pelas participantes é a necessidade de algum professor que seja da área de educação linguística com crianças, no corpo docente da universidade, para, de certa forma, liderar esse movimento dentro das instituições. Uma das limitações deste contexto é também professores formadores (Galvão, 2022), pois *“precisa de ter alguém dessa área, que não é toda universidade que tem, não é todo curso de letras que tem (...) porque aí você depende daquele formador ir lá e lutar”* (M5). É bem problemático que essa responsabilidade seja tão direcionada para esse professor como quem advoga pela causa dentro da instituição, mas nas discussões, as participantes citaram exemplos concretos em suas instituições que a área apenas foi desenvolvida por ter essa figura liderando, alguém lutando por melhorias. Enfatizamos que a não-obrigatoriedade do ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental faz com que a formação, em geral, não seja uma prioridade nas universidades, mas também não deve ser uma responsabilidade “terceirizada” aos professores formadores, pois estes precisariam movimentar a própria estrutura curricular para agir nesse sentido.

Assim, apesar da presença de professores com formação direcionada para a área ser um benefício, não pode recair sobre eles de forma isolada a implementação da formação de professores para a educação linguística com crianças. Neste sentido, Lourenço, Lima e Narciso (2016) refletem acerca da complexidade da prática pedagógica do docente no ensino superior, que vai muito além do domínio de conteúdo em uma determinada área. Os autores partem de tal argumento para defender a importância da formação de professores universitários e apresentam as limitações das legislações nesse sentido, que não apresentam iniciativas claras de formação docente no nível superior. Tais iniciativas também seriam benéficas para a área da educação linguística com crianças ao pensarmos em um degrau acima: o professor-formador que trabalha no processo formativo de professores que estarão nas escolas. Novamente, diante deste cenário, acreditamos que a responsabilidade não deve recair sobre os formadores, mas que seriam necessárias iniciativas formativas voltadas para eles e apoio nas legislações para tal.

Durante a discussão também foi mencionado esse crescente aumento na demanda, uma das participantes comenta que *“não tem professor de inglês para criança para todos”* (M5), indicando que o investimento em formação precisa acontecer urgentemente para alcançar essa demanda crescente na área. Nesse sentido, Rocha e Gattolin (2024) apontam que os avanços na área são claros, mas as demandas geradas pela expansão do ensino de língua inglesa para crianças também são igualmente visíveis. Sendo assim, acreditamos na responsabilidade social das universidades e seu compromisso com a sociedade (Galvão; Merlo, 2024). Em outra discussão, este tópico também apareceu, quando uma das participantes menciona a necessidade de ampliar a formação docente para ter profissionais para atuarem na área no futuro, *“para que haja professores de inglês para crianças que possam prestar esse concurso, a gente vai indo de trás para frente né”* (M3).

Uma das participantes foi além e mencionou que, em sua opinião, o curso de Letras não é suficiente para fornecer essa formação mais compreensiva. De acordo com uma das participantes das discussões, *“Então vai haver esse “boom” e o que eu acho que precisaria, pensando como formadora, é de uma renovação dos cursos de formação. Porque a Letras é o lugar onde forma o professor de inglês, mas a gente precisaria de ter um curso interdisciplinar, que envolva a pedagogia”* (M5). Uma das participantes comentou que ela cursou duas graduações para atuar na área, Letras-Inglês e Pedagogia. Este movimento é observado por diversas pessoas que atuam na área de educação linguística com crianças por demandar conhecimentos específicos linguísticos e acerca do ensino com crianças (REF).

Uma sugestão mais completa é apresentada por uma das participantes, que tem mais experiência como pesquisadora e como professora universitária atuando na educação linguística com crianças, o comentário desta participante mostra que existe um horizonte de possibilidades que podem ser exploradas para alcançar essa formação, e que as universidades precisam ter uma postura ativa nesse cenário.

Figura 10 – Futuro da formação de professores de inglês para crianças

Mas, não é todo mundo que consegue fazer os dois cursos. E aí às vezes a pessoa quer fazer mas não consegue porque já tem que voltar para trabalhar, tá trabalhando, terminou, e aí eu acho que o currículo da licenciatura tem que ser misto, para que a pessoa não precise fazer dois cursos. Então deveria ter devia ter... Na verdade, eu acho que deveria ter um curso específico de Letras para formar professores para inglês para crianças porque aí seria um currículo diferenciado (...) com o currículo adequado, com tópicos da linguística aplicada crítica, com tópicos da pedagogia, de metodologias para ensino, de práticas, de estágio exatamente nesse lugar de atuação. Eu acho que seria uma nova licenciatura, mas assim, a gente sabe... como é difícil criar um curso novo, então o que eu acho que poderia haver para o futuro? Pensando na agência do professor, por que? (...) Então, para o futuro, eu acho que a gente precisaria de ter uma licenciatura interdisciplinar, eu acho que a gente precisaria de se organizar realmente para... sabe? Que esse professor seja valorizado pelo tempo de estudo que ele tem, porque os professores de inglês para crianças estudam muito mais do que os outros professores, porque eles têm que buscar, eles compram o curso, eles pagam o curso, eles pagam o material, porque eles precisam, porque é a realidade (M5)

Fonte: Elaborado pela autora

Essa possibilidade de futuro seria um grande diferencial para a área, se um novo curso pudesse abordar os temas necessários e contemplar as interdisciplinaridades, apesar de não ser a única solução, apenas uma das formas de redesenhar o futuro da formação de professores de inglês para atuarem com crianças. Para tal, seria necessária a participação dos professores na elaboração de alternativas para políticas educacionais na área, que envolvessem tanto a parte de regulamentações quanto a implementação em cursos de formação e nas escolas em si. Na próxima seção, vamos abordar a importância da colaboração e da participação conjunta ao pensar em projeções para o futuro da educação linguística com crianças.

5.4 Colaboração e participação conjunta na criação de políticas educacionais

O caráter político da educação revela seu potencial transformador e de renascimento expresso nas políticas públicas educacionais e linguísticas que se constituem ao longo do processo histórico e social da educação dentro de um contexto específico (Rocha; Gattolin, 2024). Assim, a partir da agência docente, podemos vislumbrar um novo tipo de entendimento sobre as mudanças na área educacional. Neste sentido, Verpanen *et. al.* (2022) acusam os modelos *top-down* como insuficientes, pois reduzem o papel o professor a apenas um executor de procedimentos predefinidos e prescritos de cima para baixo, além de incentivar regimes mais controladores de avaliação, inspeção e burocracias as quais os professores são submetidos (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Remover o professor desta equação educacional pode fazer com que as reformas não sejam tão eficazes quando colocadas em prática. Assim, as reformas que consideram a agência docente têm a vantagem de contar com a opinião e o suporte do professor acerca de como implementá-las, fazendo com que tais reformas possam ser efetivadas mesmo diante de circunstâncias inesperadas ou imprevistas, que fazem parte do ambiente escolar (Verpanen; Laherto; Hilpöö; Ukkonen-Mikkola, 2022). É impossível dissociar o professor das reformas educacionais, e estas deveriam ouvir a opinião dos professores, principalmente em uma área que já se encontra consolidada em suas práticas, como o ensino de língua inglesa com crianças.

Como exemplo de que reformas educacionais podem ser implementadas com a participação dos professores, Priestley, Biesta e Robinson (2015) citam políticas educacionais no Reino Unido, mais especificamente na Escócia, que reconheceram a importância da agência docente e da contribuição ativa dos professores na formulação e proposição de mudanças em seu trabalho. De acordo com os autores, a proposta do Currículo de Excelência implementado no país em 2010 explicitamente se afasta de abordagem *top-down* e traz os professores para um papel central, assim, a agência docente não foi somente considerada, mas é claramente uma parte essencial das reformas implementadas há 15 anos atrás. Propondo uma abordagem mais horizontal, neste caso específico da Escócia, o foco foi incentivar professores a refletirem acerca de princípios gerais que orientam seus valores educacionais e suas práticas em sala de aula, assim, o processo partiu de profissionais reflexivos, compartilhando e desenvolvendo ideias (Scottish Executive, 2006 apud Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Esta proposta posicionou os professores como desenvolvedores de currículo no nível escolar, além de serem vistos como agentes de mudança em geral.

Ouvir e considerar os professores nesses processos significa aceitar que a educação não pode ser prescrita em termos fixos, mas envolve riscos. Biesta (2016) aponta que, geralmente, os políticos e os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais têm uma visão abstrata e distante da área, através de estatísticas, dados, performance, e outras métricas que não refletem as práticas reais do dia a dia da docência. Neste sentido, suas produções configuram “documentos pensados por pessoas que, mesmo conhecedoras da temática, elaboram textos que não são escritos localmente e, por isso, não refletem, necessariamente a totalidade das necessidades dos contextos locais” (Tonelli; Pereira; Damaceno, 2024, p. 27). Uma política educacional que seja pensada de forma forte, segura, previsível e livre de riscos é uma forma de negar as realidades onde ela será efetivada (Biesta, 2016). Tal visão da educação livre de riscos é possível, mas ela vem com o alto preço de ignorar o lado humano, as relações intrínsecas e subjetivas que fazem com que determinações fixas não tenham lugar, mas precisem sempre ser ajustadas a contextos, realidades e situações.

Agregando o lado humano da educação, acreditamos que a colaboração tem um papel essencial na prática docente em geral, como já pontuado em diversos momentos ao longo desta tese, e que os relacionamentos dos professores entre si e com as comunidades em que atuam tem o potencial de afetar significativamente sua agência (Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

Dados apresentados por Priestley, Biesta e Robinson (2015, p. 103) sugerem que, mesmo quando professores individualmente possuem ampla experiência e fortes aspirações em relação ao seu trabalho, oferecendo, assim, orientações interacionais e projetivas robustas para a sua agência, esta pode ser obstaculizada em contextos nos quais o trabalho coletivo é restrito e difícil de ser desenvolvido. Assim, a colaboração e a participação em redes têm um papel importante no desenvolvimento da agência docente.

Concluimos as reflexões acerca do futuro com o entendimento de que elas estão muito além da mera idealização, mas são formas de influenciar o presente, como pontua Stetsenko (2023):

(...) o ensino-aprendizagem cruza-se com o futuro e coloca em primeiro plano a imaginação, a ousadia e o movimento para além do *status quo*. Imaginar um mundo diferente (assim como imaginarmos-nos a nós mesmos diferentes), comprometer-se a realizá-los e lutar para alcançá-los equivale a criar o futuro no presente – afirmar o futuro por vir e, assim, realizá-lo no aqui e agora. Esse é o processo de inventar o futuro, em vez de apenas esperar ou antecipar sua chegada “automática” (p. 16).

Ao acreditar na imaginação, na utopia como sonho possível (Freire, 1997), e agir ativamente para a construção deste futuro na educação linguística com crianças, estamos assumindo posições críticas voltadas para os propósitos e aspirações que podem ser alcançados (Stetsenko, 2023).

Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar como professoras de inglês desenvolvem sua agência docente no contexto da educação linguística com crianças. Para realizar esta análise, partimos dos questionamentos: Quais fatores impulsionam ou impedem o desenvolvimento da agência docente? Qual é a situação atual enfrentada pelas professoras que atuam na área? Quais são as reivindicações das professoras no sentido de terem melhores condições para o desenvolvimento da agência no futuro?

Partindo da conceituação de agência, no primeiro capítulo, foi possível conhecer as perspectivas das participantes da pesquisa acerca do termo, entrelaçado com algumas definições da literatura na área. Identificamos uma postura voltada para a responsabilidade individual, quando as participantes utilizaram palavras como “dedicação” e “amor” para definir agência docente na educação linguística com crianças, mas também identificamos a importância do coletivo e das redes de apoio para o desenvolvimento da agência.

A partir da análise de dados realizada, destacamos a importância da colaboração em diversas instâncias: entre professoras, com alunos e com esferas governamentais. As participantes da pesquisa narram dificuldades em situações em que esse apoio não acontece, e mencionam o apoio e a colaboração como fatores positivos e impulsionadores da agência docente.

Apesar de entender os eixos temporais de forma conectada, ao olharmos para o passado foi possível identificar influências de um sistema mais tecnicista de ensino, tanto para a formação de professores, como para as percepções dos pais, ou até mesmo para a postura das próprias professoras. As participantes pontuam que por ser uma área de atuação relativamente nova, muitas mudanças foram experienciadas nos últimos 20 anos, no sentido positivo de identificarem uma maior valorização do professor. Entretanto, elas pontuam um caminho árduo para essas conquistas e a importância das parcerias durante o trajeto. Outra questão apontada foi no sentido de uma tendência a reproduzir padrões do passado, ao invés de transformar, gerando certa acomodação. A transformação é desafiadora, e fica evidente o esforço feito nos contextos de atuação para quebrar padrões, modificar comportamentos e desenvolver agência.

Quando direcionamos o olhar para o presente, foi possível identificar desafios atuais práticos como material didático e formação docente, e desafios mais enraizados na sociedade como a falta de tempo e o sistema que fragiliza o professor. Analisar a agência no momento

presente é também compreender o que está funcionando, as potencialidades do contexto, e não somente as faltas. Por isso, enfatizamos as situações em que as professoras se sentem acolhidas e impulsionadas, como nas narrativas apresentadas em que as professoras enfatizam o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Assim, foi possível identificar que nas situações onde as professoras encontram esse apoio, elas relatam mais autonomia e suporte para tomada de decisões, propondo novos projetos e tomando posturas mais agentivas no cotidiano da sala de aula. Por outro lado, em cenários onde as professoras se sentem isoladas em seu contexto de trabalho, foi possível perceber mais insegurança e descontentamento, demandando um esforço muito maior para suas atividades docentes.

Ao fazer proposições voltadas para o futuro, com base em um sonho possível (Freire, 1997), e nas reivindicações trazidas nos dados, entendemos que “colocar a docência no lugar social que ela merece leva tempo e precisa, sobretudo, do consenso sobre a educação ser um bem público, recurso essencial para uma nação” (Cericato, 2016, p. 287). Por entender a educação desta forma, ousamos projetar um futuro em que a educação linguística com crianças seja mais reconhecida e valorizada em termos políticos e sociais, tanto para as educadoras atuando neste contexto quanto para as próprias crianças.

Neste futuro, acreditamos que a agência docente é capaz de contribuir significativamente para a qualidade geral da educação (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). Além disso, nos alinhamos com Landim (2024) ao defender que diante dos crescentes desafios que a profissão docente enfrenta na contemporaneidade, a agência é uma forma de responder criticamente e contribuir para a transformação do cenário político e educacional.

Por isso, quando incentivada, a agência docente tem a capacidade de tornar a operação do sistema educacional mais apta a lidar com as complexidades e as singularidades do aqui e do agora, de maneiras significativas e intencionais. No contexto da educação linguística com crianças, esse sistema ainda em implementação precisa do movimento agentivo de professoras que já vivenciam essa realidade em seus contextos de atuação. Defendemos as potencialidades da educação linguística com crianças quando abordada do ponto de vista das professoras e dos alunos que de fato fazem parte dessa relação, entendendo a ELIC como uma área complexa e cheia de possibilidades para o desenvolvimento de um movimento significativo para além do ensino de línguas em si, uma oportunidade de desenvolver criticidade, cidadania, consciência cultural e social, e diversas outras esferas a partir da língua. Por isso, defendemos os benefícios da educação linguística para as crianças, quando desenvolvida em conjunto, com as crianças.

Alinhadas com Priestley, Biesta e Robinson (2015), concordamos que a agência docente aborda a questão de uma boa educação de baixo para cima, pensando primeiro na prática real, para então alcançar as regulamentações e diretrizes necessárias na área. Tal pressuposto faz com que a agência docente ofereça uma “alternativa radicalmente diferente da forma como a maior parte das teorizações e das políticas sobre melhoria educacional têm sido concebidos nas últimas décadas” (Priestley; Biesta; Robinson, 2015, p. 149). Isso porque os professores são posicionados no centro do que significa uma boa educação, mas não estão isolados nessa responsabilidade, estão juntos com todos aqueles que podem contribuir para o fortalecimento da agência docente em todas as esferas discutidas ao longo deste texto: instâncias governamentais, escolas, pais e responsáveis, universidades, e a colaboração entre os próprios docentes, além disso uma boa educação envolve aspectos materiais, culturais, estruturais e relacionais, aliadas com condições discursivas e normativas (Priestley; Biesta; Robinson, 2015). As mudanças são lentas e orientadas ao futuro, mas representam uma forma sustentável em direção às melhorias necessárias.

Neste momento de encerrar a escrita, também gostaria de fazer uma autorreflexão do desenvolvimento da pesquisa e das minhas conclusões a partir dela. Conectar dois temas tão importantes e extensos foi um grande desafio – a agência docente e a educação linguística com crianças. Temas que aguçam minha inquietude científica há mais de dez anos. Ainda há muito a ser explorado e esta tese apresenta um escopo específico, vozes singulares, individuais e potentes partindo de professoras que atuam na sala de aula e trazem seus desafios, dificuldades, potencialidades, apoios, fatores impulsionadores de sua atuação e fatores que impedem ou dificultam sua atividade docente. Agência é isso. É tudo que está envolvido no agir – e não somente a ação em si. Quanto mais me debrucei sobre os dados, mais entendi que os fatores envolvidos na agência são múltiplos e complexos, e ao mesmo tempo individuais e contextuais. Assim, investigar um recorte específico ajuda a compreender o cenário mais amplo.

Para além disso, eu espero que esta pesquisa ressoe em professores e professoras que atuam na educação linguística com crianças e que traga o questionamento: O que eu preciso para ter mais agência? Como a atuação docente pode ser impulsionada no meu contexto específico? A resposta para essas perguntas será sempre diferente em contextos diversos, com agências diversas, com crianças, professoras, escolas, vidas múltiplas. Por isso, esta pesquisa não pretende oferecer uma receita para implementação de políticas linguísticas ou um caminho para se obter mais agência docente – nem sequer acredita na ideia de ter mais ou

menos agência, mas sim no seu desenvolvimento, impulsionamento ou impedimento. O objetivo desta pesquisa é explicitar fatores que podem afetar a agência docente de professoras que atuam na educação linguística com crianças, trazendo visibilidade ao expor as dificuldades e potencialidades da área. Com isso, acredito que a finalidade é sempre a mesma – uma educação significativa para as crianças e um contexto de trabalho potencializador para as professoras. Uma relação que possa ser impulsionada na prática, ao olhar para os pormenores desta atuação em sala de aula e compreender onde estamos e onde queremos chegar, novamente, de forma individual e colaborativa.

Por fim, acredito que o diálogo deve continuar. Um documento no formato de infográfico foi desenvolvido para que seja compartilhado com as participantes desta pesquisa e que também pode ser divulgado para outras professoras e professores que atuam na educação linguística com crianças. O infográfico apresenta um breve resumo dos resultados desta pesquisa e um convite para continuar o diálogo por duas vias, que partem da preferência de cada participante: a primeira, de forma anônima, convida a acrescentar ideias e comentários aos dados gerados de acordo com a realidade de hoje, em um Formulário Google; a segunda, de forma mais dialogada, convida a editar um Padlet colaborativo em que todas as participantes ou outras professoras que acessarem o arquivo podem ter acesso aos comentários e dialogarem entre si. Partimos da premissa de que os contextos podem ter mudado desde a geração de dados desta pesquisa em 2023. Sendo assim, convidamos as participantes a responderem: Quais outros impedimentos ou desafios surgiram? Quais situações que antes eram difíceis melhoraram? Você sente que consegue ter mais agência hoje em seu contexto de trabalho? Elas também estão livres para adicionar qualquer outro comentário, de forma anônima ou não, dependendo do formato escolhido. Os novos comentários e contribuições podem ser utilizados em pesquisas futuras e podem ser compartilhados com outras instâncias de ensino, juntamente com o infográfico.

A educação, os educadores e os educandos estão em constante movimento, e essa é a mágica e o risco (Biesta, 2014) de desenvolver pesquisas nesta área. Olhamos para o futuro, projetamos sonhos possíveis (Freire, 1997) e impossíveis, e tentamos caminhar em direção a eles, sem saber, de fato, quais serão as novas realidades. Citando Fernando Pessoa, o que há para além da curva da estrada? Uma coisa é certa: o futuro está sendo construído hoje, no presente. São os questionamentos de hoje, as investigações de hoje e a inquietude com os desafios encontrados que ajudam a construir o futuro. Meu desejo é que esta pesquisa contribua para uma educação linguística significativa para as crianças, a partir de

entendimentos passados e presentes, projetados para um futuro em que a agência docente dos profissionais que atuam na área seja impulsionada e incentivada de forma colaborativa e contextualizada.

Referências

- ALMEIDA, A. N. A sociologia e a descoberta da infância: Contextos e saberes. **Forum Sociológico**, 2010, pp. 11-32.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (orgs.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 249 – 271.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ-GOPAR, Mario Enrique. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Uberlândia: Letras & Letras**, 2019, v. 35, p. 1-27.
- BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros/Low salaries implications on brazilian teachers’ work. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 2, 2012.
- BATISTA, Patrícia Cardoso. Ensino de línguas para além do utilitarismo: reflexões sobre educação linguística na infância. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (Orgs.) **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. São Carlos: Pedro e João editores. V. 1, p. 35-48, 2022.
- BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. **Language teaching**, v. 40, n. 1, p. 21-40, 2006.
- BIESTA, Gert; TEDDER, Michael. Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**. Vol. 39, No. 2, Autumn 2007. Available in:
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02660830.2007.11661545?needAccess=true>
- BIESTA, Gert. Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. In: **Theorizing teaching: Current status and open issues**. Cham: Springer International Publishing, 2023. P. 253-280.
- Gert J. J. Biesta. **The Rediscovery of Teaching**. New York, NY: Routledge, 2017.
- BIESTA, G. Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. **Asia Pacific Educ. Rev.** 2014. 15:13–19. P.
- BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Routledge, 2016.
- BIESTA, Gert. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordic Studies in Education**, v. 25, n. 1, p. 54-66, 2005.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods**. Boston, MA: Pearson, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using Thematic Analysis in Psychology. **Qualitative Research in Psychology**. 3 (2): 77–101. 2006. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: British Council Brasil, 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf

BROSSI, Giuliana Castro. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 327 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BRYDON, Diana; FERRAZ, Daniel de Mello. Reimagining neoliberalism, globalization, literature and language education: An interview with Prof. Diana Brydon. **Pensares em Revista**, n. 15, 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Mapping Flows of Agency in New Literacies. Self and Social Structure in a Post-social World. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, MARCELO E. K. **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang Publishing, 2013. Pp. 22-49.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr 2008, p. 45-56

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. THE YOUNGER, THE HARDER: the challenges in teaching english to very young learners. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas/Goiás, 2016, v. 8, n. 2, p. 1-18.

CASTRO, L. R; KOSMINSKY, E. V. Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil. **SAGE. Currently Sociology**, March, 2010. Vol 58(2): 206-231.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 273-289, 2016.

CHA, Yun-Kyung; HAM, Seung-Hwan. The impact of English on the school curriculum. In: Bernard Spolsky and Francis Hult (Eds). **The Handbook of Educational Linguistics**. 2008. London: Blackwell, pp. 313–328.

CUNHA, R. B.; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. A interlocução como experiência de formação docente. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 17, n. 2, p. 7-19, 2012.

DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: Expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, p. 231-258, 2020.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, [S.l.], v.21, n.5, p.598-628, 2011.

Eurydice 2005. **Eurydice: Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe**. Brussels: Commission of the European Communities. Disponível em: <http://bookshop.europa.eu/en/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-pbNCXA04001/>

Eurydice 2008. **Eurydice: Key data on Teaching Languages at Schools in Europe**. Brussels: Commission of the European Communities. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php

Eurydice 2012. **Eurydice: Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe**. Brussels: Commission of the European Communities. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php

Eurydice 2023. **Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa – edição de 2023**, Relatório Eurydice, Serviço das Publicações da União Europeia, Luxemburgo. 2023. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHKE, Ann. What is agency? **American Journal of Sociology**, Vol. 103, No. 4 (January 1998), pp. 962-1023. Published by: The University of Chicago Press. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294>

ENEVER, J. The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. In J. Bland (Ed.), **Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds**. 13–29. 2015. Bloomsbury Academic.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. P. 103-117.

FERRAZ, D. M. English (Mis)education as an Alternative to Challenge English Hegemony: A Geopolitical Debate. In: MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; GUILHERME, M. (Edts.) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South answers back**. New York, NY: Routledge, 2019. P. 183-206.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

FERRAZ, Daniel de Mello; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Language education and digital/new/multiliteracies: do we teachers consider what happens outside the school walls? **Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas**. 2019. Aracaju, SE: EDUNIT, 43-65.

FNAE, Finnish National Agency for Education. **Facts Express 1C/2019: What languages do pupils study in basic education?** Fakta Express. ISSN 2242-2951 (print), 2242-296X (pdf). 2019.

<https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/facts-express-1c2019-what-language-s-do-pupils-study-basic>

FORTES, Laura. O acontecimento do “Ensino bilíngue”: Representações da língua inglesa entre memórias e políticas. **Recorte**, v. 11, n. 1, p. 8, 2014.

FORTES, Livia; FERRARI, Luciana. Agency and subjectivity in pandemic (neoliberal) times: a duoethnographic study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 371-398, 2021.

FORTES, Livia. **‘Ser ou não ser’: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública**. 2017. 221 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo 2017.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: Diálogos possíveis e desejáveis**. 2022. 179 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

GALVÃO, A. S. M.; MERLO, M. C. R. Caminhos possíveis da formação docente para a educação linguística com crianças: o que sugerem as universidades? **Revista Letras**, Curitiba, UFPR, n. 110, pp. 47-65, jul./de. 2024, ISSN 2236-0999.

GALVÃO, A. S. M.; ZANOTELLI, R. N. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (Orgs.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. Pedro e João Editores, 2022, pp. 193-214

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Curricular strategies of public universities that focus on teaching English in early childhood education. **Calidoscópio**, [S. L.], v. 21, n. 3, p. 461–477, 2023. DOI: 10.4013/cld.2023.213.03. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25468>

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino-Aprendizagem de inglês na educação infantil: Considerações sobre multiletramentos e formação docente. **PERcursos Linguísticos**, 2019, 9(23), 148-165.

GROSCHE, Michael; FUSSANGEL, Kathrin; GRÄSEL, Cornelia. Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 66, n. 4, p. 461-479, 2020.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; FREITAS, Ana Lucia Souza de. Paulo Freire e Gert Biesta: Um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Global citizenship education (GCE) in internationalisation: COIL as alternative Thirdspace. **Globalisation, Societies and Education**, v. 19, n. 5, p. 641-657, 2021.

HAHL, Kaisa; PIETARILA, Maija. Class Teachers, Subject Teachers and Double Qualified: Conceptions of Teachers' Skills in Early Foreign Language Learning in Finland. **IEJEE: International Electronic Journal of Elementary Education**, June 2021, Volume 13, Issue 5, 713-725

HAHL, Kaisa; LÖFSTRÖM, Erika. Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education, **Journal of Multicultural Discourses**, 2016, 11:3, 300-314. DOI: 10.1080/17447143.2015.1134544

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, N. (Ed.). **English Language Teaching Materials: Theory and Practice**. 1st ed. Cambridge University Press, p. 3 – 30, 2010.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019.

HOELZLE, M. J. L. R. Movimentos transdisciplinares decoloniais no contexto de educação linguística nos anos iniciais de uma escola pública. 2025. 232 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

INHA, K.. Finland invests in early language learning. 2018. Disponível em: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finland_invests_in_early_language_learning.pdf

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: Hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v.26, n.2, p. 427-442, jul.dez. 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem.... letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**, 1 ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, v. 1, p. 41-56, 2016.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 28, p. 69-84, 2012.

JUCÁ, L. C. V. **Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Doi:10.11606/T.8.2017.tde-23062017-130937.

KAWACHI, Guilherme Jotto. **Ensino de inglês para a interculturalidade**: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp. 2015. 223 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1626452.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**, 2020, v. 12, n. 2, p. 153-170. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666>

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M.M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, 2021, 21(2), 467–496. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117553>

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing**. USA: Routledge; ESL and Applied Linguistics Professional Series. Taylor & Francis Books. 2012.

LANDIM, D. S. P. Can the Teacher Act? Agency in Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 2, e20797, 2024.

LANDIM, D. S. P. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades**. Pimenta Cultural, 2022.

LANDIM, D. S. P. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades**. 2020. 225 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – Universidade de São Paulo.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LIMA, Ana Paula de. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente**. 2019. 298 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Instituto de Biociências, Rio Claro.

LIMA, Ana Paula de.; KAWACHI, Guilherme Jotto. Ensino de Inglês para crianças na era da globalização: Reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: Desafios em tempos de globalização e internacionalização**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. P. 195-213.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2767>

MACIEL, B. S. A. **Professores em (co)construção: Expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento**. 2014. 199 f. Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. P.13-26.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Editors). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Multilingual Matters, 2006. 2006. Pp. 1-41.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MARTINS, Thaís Blasio. **Tell me what it takes**: um estudo sobre ensinar inglês com crianças. 2023. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Doi:10.11606/T.48.2023.tde-17052023-111606.

MEJÍA-ARAUZ, Rebeca; QUIÑONES, Gloria. Early Childhood Education and Development in Latin America. In: FLEER, Marilyn; OERS, Bert Van (Edt.). **International Handbook of Early Childhood Education**. Springer International Handbooks of Education. 2018. P. 789-793.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. P. 245-258.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans) formam. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. The Invention of the Human and the Three Pillars of the Colonial Matrix of Power: Racism, Sexism, and Nature. In: **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham; London: Duke University Press, 2018, p. 153-176.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed. Pontes, 2ª Edição, 2015.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, MARCELO E. K. **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang Publishing, 2013. P. 126-146.

NAKAMURA, Izabel Tiemi. Espaço físico: o terceiro educador nas aulas de inglês com crianças. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. **Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças**. v. 2. São Carlos: Pedro e João editores. 2023. p. 47-58.

NASCIMENTO, M. L. B. P.; VOLTARELLI, M. A. Estudos da infância: diálogos, fronteiras e tensões. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**, 2021. Capítulo 1, p. 19-41.

NGUYEN, Chinh Duc. Metaphors as a window into identity: a study of teachers of English to young learners in Vietnam. **System** 60, 66–78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.004>

PESSOA, R. R. Nós de decolonialidade e formação docente. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs). **Suleando conceitos em linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras**. São Paulo: Pontes Editores, 2022, pp. 273-282.

PICANÇO, Deise Cristina Lima. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças? In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção.; CHAGURI, Jonathas Paula (Org.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. 1a edição. Curitiba, PR: APPRIS, 2011, p. 183-197.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. **Teacher Agency: An Ecological Approach**. London: Bloomsbury Academic, 2015. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474219426>

QUINTEIRO, Jucirema. Educação, infância e escola: a civilização da criança. **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 728-747, 2019.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143-161

REZENDE, Thalita. **Somos a resistência”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas**. 2020. 253 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274 f. Tese de Doutorado. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; GATTOLIN, Sandra. Educação linguística na infância como direito humano: pluralidades, criticidade e letramentos. In: SILVA, Kleber Aparecido da; TAKAKI, Nara Hiroko. (Orgs). **Educação crítica de professores/as de linguagens: Olhares, agências e vivências – uma homenagem a Walkyria Monte Mor**. São Paulo: Mercado de Letras, 2024. pp. 347 – 376.

ROCHA, C.H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: **DELTA**. v. 23. n. 2. p. 273-319, 2007.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SAO PAULO (SEMESP). Risco de Apagão de

Professores no Brasil. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>

SIQUEIRA, S. The Plastic World of ELT Textbooks: a necessary deconstruction. In: **Third International Online Congress on the Didactics of the English Language. Educational Innovation in Times of Crisis**. Esmeraldas: Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, 2022, p. 40-62

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, CEBRAP, 2007, p. 71-94.

STETSENKO, Anna. Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação. **Práxis Educativa**, vol. 18, e21106, 2023. Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21106.005>

TONELLI, J. R. A. Educação linguística nas infâncias como direito à formação cidadã. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; MARCHON, A. H.; WITCHES, P. H.; DAMASCENO, G. L. N.; PEROBELLI, R. (Orgs.). **Estudos Linguísticos e Direitos Humanos: língua, sociedade e educação**. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PEREIRA, Ewerton Aurelio Santos; DAMASCENO, Izadora Amador. A Formação de Professores e Professoras de Inglês e as Possíveis Implicações para a Educação Linguística com Crianças: Respostas e Propostas em meio às Demandas da Contemporaneidade. **Revista Letras**, [S. l.], v. 110, n. 1, p. 23–46, 2024. DOI: 10.5380/rel.v110i1.95498. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/95498>.

TONELLI, J. R. A. **Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças**. 2021. 27 f. Projeto de Pesquisa - Programa de Pesquisa Básica e Aplicada da UEL - PBA, 2021.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Tempos inéditos na formação de educadores e educadoras de línguas na infância: E quando foi que os tempos foram diferentes? In: LOPES, C. R.; DE FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas**. Editora Scotti. 2021, pp. 235-250.

TONELLI, J. R. A.; MORENO, T. R. A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Revista Raído**: Universidade Federal da Grande Dourados, MS (UFGD), v. 10, n. 23, 2º semestre de 2016, p. 90-113.

UNESCO, Paris. **Reimagining our futures together: A new social contract for education**. Paris, France: Educational and Cultural Organization of the United Nations, 2021.

VERONELLI, Gabriela A. The coloniality of language: Race, expressivity, power, and the darker side of modernity. **Wagadu: A Journal of Transnational Women's & Gender Studies**, v. 13, n. 1, p. 5, 2015.

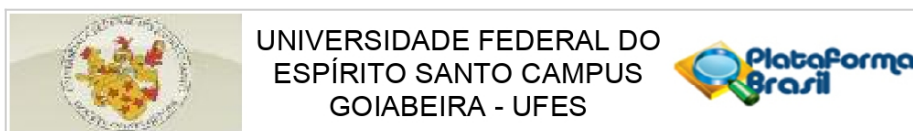
VARPANEN, Jan; LAHERTO, Antti; HILPOÖ, Jaakko; UKKONEN-MIKKOLA, Tuulikki. 2022. Teacher Agency and Futures Thinking. **Education Sciences** 12, no. 3: 177. <https://doi.org/10.3390/educsci12030177>

WAGNER, Lilian; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e386968-e386968, 2019.

ZANOTELLI, R. N. **Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças**. 2023. 117 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Anexo 1

Parecer consubstanciado – CEP (Aprovação do Projeto no Comitê de Ética) - Parecer no 6.084.601)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O desenvolvimento da agência de professoras de inglês que atuam na educação linguística com crianças

Pesquisador: Ana Sara Manhabusque Galvão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69099023.1.0000.5542

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.084.601

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado, intitulada O desenvolvimento da agência de professoras de inglês que atuam na educação linguística com crianças, de autoria da pesquisadora Ana Sara Manhabusque Galvão, orientada orientada pela Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlane, e desenvolvida no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA – PPGEL da UFES.

O estudo proposto direciona o olhar para professoras de inglês e o caminho formativo trilhado por elas, bem como a própria compreensão que elas possuem acerca de sua agência docente em um contexto marcado por complexidades. Os dados serão gerados no âmbito do Projeto Praxiologias, uma pesquisa crítica de colaboração caracterizada como intervenção formativa focada em formação continuada, com participantes de diversos locais do Brasil. A partir dos dados, a pesquisa pretende analisar como as professoras de inglês, participantes do estudo, desenvolvem sua agência docente no contexto da educação linguística com crianças, permitindo, assim, elencar aspectos que fazem parte da identidade docente desses profissionais e indicar princípios que orientem a formação continuada para a área.

A pesquisa tem caráter qualitativo, permitindo a discussão e interpretação dos dados gerados de acordo com os objetivos propostos. O projeto prevê geração de dados com participantes de diversos locais do Brasil, de forma contínua. Assim, a produção dos dados será desenvolvida dentro desta pesquisa colaborativa em andamento. Esse tipo de geração de dados é defendido por Magalhães (2012) em oposição a visões mais mecanicistas e reducionistas, que não consideram o

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.084.601

contexto sócio -histórico-cultural e as necessidades do contexto real. A pesquisa de colaboração abre espaço para intervenções formativas que são negociadas entre os participantes (ENGESTRÖM, 2011), que vão analisar, expandir e construir novos conceitos em conjunto e não podem ser previamente estabelecidos pelos pesquisadores. Assim, a pesquisa propõe um olhar específico para a agência docente de professoras de inglês que atuam na educação linguística com crianças e são participantes do Projeto Praxiologias, estabelecendo diálogos com foco na agência e subjetividade. Considerando que a demanda por aprofundar nesse aspecto da formação docente partiu das próprias professoras, o direcionamento será dado por elas ao decorrer dos encontros formativos propostos, que são feitos no formato de rodas de conversa.

Os procedimentos utilizados na pesquisa acontecerão no âmbito dos encontros formativos propostos pelo Projeto Praxiologias ao longo do ano de 2023, com oportunidade de ouvir relatos e experiências das professoras acerca de sua agência docente, e investigar como essa agência está sendo desenvolvida no contexto complexo em que atuam. Posteriormente, os dados gerados serão submetidos à análise, para compreender os aspectos em torno da agência e da identidade docente de professoras que atuam na área, bem como propor estratégias pertinentes para lidar com a lacuna formativa observada.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são apresentados no projeto brochura e ficha de informações básicas.

Objetivo Primário: Analisar como as professoras de inglês, participantes do estudo, desenvolvem sua agência docente no contexto da educação linguística com crianças.

Objetivo Secundário: Investigar aspectos acerca da subjetividade e identidade de professoras de inglês que atuam na educação linguística com crianças. Investigar como as professoras de inglês vêem sua agência docente no contexto em que atuam. Investigar aspectos que influenciam no desenvolvimento da agência docente para o contexto da educação linguística com crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação às informações gerais sobre os critérios de seleção dos participantes, informa que serão incluídas: profissionais que atuam efetivamente como professoras de inglês para crianças da Educação Infantil ou Ensino Fundamental I ou possuir experiência anterior na área. Os Critérios de Exclusão são: Não possuir experiência ou atuação presente como professora de língua inglesa para crianças da Educação Infantil ou Ensino Fundamental I. Considera o total de 30 participantes.

Com relação aos potenciais riscos e benefícios do estudo, aponta no Projeto brochura como riscos: Possibilidade de constrangimento ao responder perguntas relacionadas à prática docente. Para

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 02 de 05



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.084.601

amenizar tais riscos, as participantes serão convidadas a responder apenas as perguntas que se sintam confortáveis, podendo não responder caso prefiram. No TCLE informa que há risco de desconforto e insatisfação, uma vez que os participantes terão que responder e expor suas opiniões acerca da formação de professores e das suas práticas docentes. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora se compromete a manter sigilo dos dados obtidos e anonimato do participante da pesquisa. Caso o participante da pesquisa não se sinta confortável para responder alguma das perguntas elaboradas, ele poderá abster-se de respondê-la sem nem prejuízo ou questionamento por parte do pesquisador. Como Benefícios, mencionano Projeto Brochura e TCLE que pretende Colaborar para o desenvolvimento da área de educação linguística com crianças, de forma geral. De forma específica, a pesquisa contribui para as comunidades locais, ao estar em contato direto com professoras que atuam em escolas em diferentes localidades do Brasil, propondo diálogo, discussão e desenvolvimento das práticas na área de educação linguística com crianças, apresentando, também, como benefícios a reflexão acerca da prática e o compartilhamento de experiências. Quanto à garantia de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento, menciona que a participação é voluntária, podendo se retirar da participação. E menciona como PROCEDIMENTOS: 1. Leitura e assinatura do TCLE, que será enviado por e-mail. 2. participação em encontros online no âmbito do Projeto Praxiologias, onde acontecerão discussões em formato de roda de conversa acerca da agência e da prática docente. A coleta de dados da pesquisa será feita de forma contínua no âmbito dos encontros formativos propostos pelo Projeto Praxiologias. Entendemos que esses espaços oferecem a oportunidade de ouvir relatos e experiências das professoras acerca de sua agência docente. O Projeto tem duração de dois anos, com um encontro mensal que dura cerca de 2 horas. Sobre o armazenamento de dados, informa que os encontros serão gravados com a devida autorização prévia. 3. Será convidada a responder um questionário com informações básicas sobre área de atuação e experiência profissional; 4. A identidade não será revelada, e nem divulgada posteriormente em dados documentados pela pesquisa. Considera que há riscos de segurança de dados referentes ao ambiente virtual. Para amenizar tais riscos, a pesquisadora garante o direito de não responder a qualquer questão que o participante não se sinta confortável em responder, e se compromete a fazer o download dos arquivos e armazenamento de forma segura. Em relação à garantia de manutenção do sigilo e privacidade, a pesquisadora se compromete a resguardar a identidade do participante durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 03 de 05



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.084.601

Sobre a garantia de ressarcimento financeiro, informa que caso o participante precise imprimir documentos ou tenha quaisquer outras despesas para participar da pesquisa, ele será ressarcido ao comprovar os gastos.

Em relação à garantia de indenização, considera que há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

O cronograma está adequado em ambos os documentos.

Com relação aos custos de pesquisa prevê gastos no valor de mil reais.

A paginação do TCLE é informada de maneira correta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma Pesquisa de Doutorado que propõe um olhar específico para o aspecto da agência docente de professoras de inglês que atuam na educação linguística com crianças. Os dados serão gerados de forma contínua no âmbito do Projeto Praxiologias, projeto de pesquisa em andamento, para analisar como as professoras desenvolvem sua agência no contexto complexo da educação linguística (FERRAZ, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2019; CAVALCANTI, 2013) com crianças.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora anexou os documentos para a apreciação: Projeto brochura, Cronograma avulso, TCLE, Ficha de informações básicas do projeto e folha de rosto assinada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2102926.pdf	26/04/2023 11:31:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil3.pdf	26/04/2023 11:31:40	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito
Cronograma	Cronograma_AnaSara3.pdf	26/04/2023 11:31:22	Ana Sara Manhabusque	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 04 de 05



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.084.601

Cronograma	Cronograma_AnaSara3.pdf	26/04/2023 11:31:22	Galvão	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario.pdf	25/04/2023 16:06:28	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Novo.pdf	25/04/2023 16:04:43	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Ana_Sara.pdf	22/04/2023 13:12:47	Ana Sara Manhabusque Galvão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 26 de Maio de 2023

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

Página 05 de 05

Anexo 2

Questionário - Projeto Praxiologias

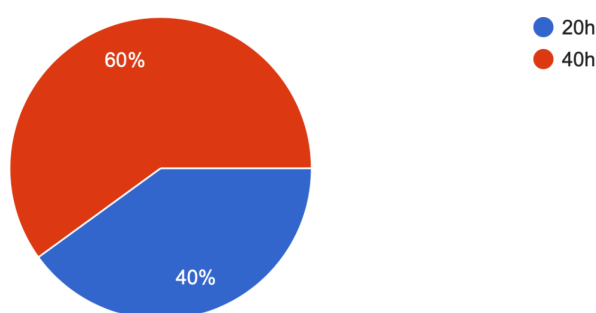
Total de respondentes: 10

Qual(is) é(são) a(s) língua(s) estrangeira(s)/adicional(is) que você leciona?

9	Língua Inglesa
1	Técnica de gestão da Secretaria Municipal de Educação

A sua carga horária semanal é de

10 respostas



Quais os anos das turmas que você leciona?

3	Educação Infantil
5	Ensino Fundamental 1-5 ano
2	Ensino Fundamental 6-9 ano
3	Não estou em sala de aula no momento

Há quanto tempo você leciona línguas estrangeiras/adicionais?

6	10-20 anos
1	Mais de 30 anos
3	Não estou em sala de aula no momento

Você utiliza material didático e livro texto? Qual(is)?

2	Sim. Livro didático específico
2	Sim. Outros materiais
2	Não
3	Não estou em sala de aula no momento

Qual é a sua principal motivação para participar do projeto Praxiologias Colaborativas? (principais respostas)

Para aprimorar o currículo do município e melhorar a qualidade das aulas de Língua Inglesa a partir da perspectiva da educação linguística.
Colaborar com os professores de Língua Inglesa, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que não existe currículo oficializado para tal segmento.
Contribuir para o fortalecimento das pesquisas e práticas do Ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Por acreditar na educação linguística desde a educação infantil
Poder compreender melhor como meu contexto de atuação é mobilizado em diferentes localidades e como as praxiologias se efetivam em cenários distintos.
Como Secretária de Educação considero que o projeto possa contribuir com a prática pedagógica das professoras.

O que você espera do projeto? Quais são as suas expectativas e necessidades? (principais respostas)

Proporcionar aos professores uma reflexão sobre sua prática atrelada a concepção de educação linguística. Reorganização do currículo municipal de Língua Inglesa. Elaboração de material didático.
Orientação e desenvolvimento de materiais contextualizados para trabalho com as crianças.
Instrumentar professores com planos de aula, materiais didáticos e recursos para as aulas. Nossa maior necessidade hoje é delinear um plano de ensino anual, sem que exista um currículo oficializado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Criação de estudos que contribuam para a criação de políticas públicas que considerem o ensino de línguas estrangeiras/adicionais na educação infantil.
Espero que possa colaborar não só para meu crescimento profissional, mas também que possa me abrir novas possibilidades de aplicação de atividades em sala de aula.

Quais são os principais desafios que você enfrenta em sala de aula? (principais respostas)

Acho que na educação infantil, meu maior desafio é balancear tempo para atividades lúdicas e o uso do material didático. Como temos duas aulas semanais e dois livros a serem contemplados, fica muito difícil ter tempo para atividades que sejam significativas para as crianças.
Nunca trabalhei com ensino de Língua Inglesa para/ com crianças e, embora não esteja no contexto de sala de aula, sinto necessidade de formação para que, quando retornar ao ambiente escolar, me sinta mais preparada em trabalhar com os pequenos.
A carga horária é um desafio, no entanto, acredito que o ambiente também contribua. Um espaço (laboratório de línguas, talvez) adequado ao estudo de línguas seria algo pelo qual lutar traria relevantes contribuições
Não sei se seria configurado como um desafio, mas devido à faixa etária com a qual eu atuo o tempo de atenção é bem curto, então é necessário mobilizar várias atividades, às vezes falta criatividade.
O desafio é despertar o interesse do aprendizado da língua como um todo, ou seja atingir toda a turma. E fazê-los compreender a importância de conhecer a nova língua para se estabelecer a comunicação.

Apêndice 1

Lista de temas iniciais

PASSADO
Reprodução de padrões do passado (2); conexão de como aprendemos/como ensinamos (1); Reprodução/Transformação (1); Acomodação (1); Passado mais “fechado” na área de ELIC (1); Aspecto colaborativo da agência (1); Importância do contexto (1); Histórico de vida (1); Valorização externa/interna da profissão (1); Experiências dos pais (2); Ideias acerca do ensino (2); Influências/concepções da época (1); Aula expositiva, tradicional, professor como centro (1); Influência dos discursos da mídia (2); Pais: concepção errada sobre língua/linguagem/ensino (1); Perspectivas e experiências do passado influenciam na forma como os pais veem a educação dos filhos (1); Educação como punição, medo (1); Passado: mais respeito à figura do professor (1); Via rural/cidade (1); Respeito ao professor.
PRESENTE
Metáforas relacionadas à agência (2); Concepções de agência (8); Aspecto colaborativo da agência (11); Não-isolamento (1); Ideias dos alunos sobre MD (1); Processo reflexivo (1); Hierarquia na sala de aula (1); Horizontalizar as relações (3); Pensar com os alunos (2); Trabalhar criticamente (2); Agência dos alunos (2); Aspectos que diminuem a agência - MD (1); Conexão: agência do professor e agência dos alunos (4); Sensibilidade na escuta (1); Posicionamento dos alunos (3); MD: luta “contra” um material genérico (1); MD: construção de um material colaborativo (1); Sensibilidade (1); Sistema que fragiliza (2); Falta de tempo (2); Ato de resistência (1); Reflexão+Intervenção, agência (2); MD como construção coletiva (elaboração) (5); MD: promotor de agência e criticidade (3); Construção conjunta do conhecimento (1); Desafio da posição de agenciador (1); Professor agenciador (1); Contexto local e necessidades (1); Fatores relacionados à agência (1); Aspecto individual da agência (1); Metáforas do professor (6); Processo de busca e aprendizado constante (1); Apoio das instâncias no desenvolvimento da agência (2); Mais segurança e liberdade (1); Além do conhecimento linguístico (1); Protagonismo (1); Pertencimento (1); Reequilíbrio da agência (1); Demandas atuais (1); Didática das aulas (1); MD: importância para os alunos (2); Necessidade do MD (1); Pouca CH para formação (1); Horários de formação inadequados (2); Falta de investimento (1); Problemática do aproveitamento de professores 6-9 para 1-5 (1); Opinião do professor não é considerada (1); Resistência do professor e contexto (1); Desafios: contexto que não queria atuar (1); Desafios: construir identidade (1); Necessidade de conhecimentos pedagógicos (1); Falta de profissional específico na SME (1); MD: dificuldade de acesso (1); Lacuna dos cursos de graduação (1); Disciplina geral não específica (1); Desafios: planejamento necessidades especiais (1); Iniciativas localizadas não coordenadas de formação docente (1); Falta de apoio dos pais (1); Trabalho em conjunto - pais e professores (3); Desafios da rotina (pais) (1); Falta de recursos / acesso à recursos (1); Contexto e realidade dos alunos (1); Ação da comunidade / Responsabilidade do governo (1); Transferência de responsabilidade (3); Agência gritando (1); Ineficiência do Estado (1); Pauta neoliberal de privatização (1); Identidade do professor (1); Professor crítico (1); MD: produção / aplicação (1); Diferença de contextos - formação na UEL (1); Formação distante da prática (1); Discursos e concepções da mídia (4); Professor como especialista (1); Dificuldade: pais que sabem / não sabem a língua (1); Dificuldade de colaboração pais+professores (1); Percepções sobre o professor (1); Responsabilidade dos pais na educação dos filhos (1); Responsabilidade do governo / pais (1); Aproximação comunidade+escola (1); Espaço para os pais (1); Internacionalização e exemplo do esporte (1); Perigos da visão externa do inglês (1).
FUTURO
Formação continuada (5); Investimento (1); Valorização (2); Adesão (1); Regulamentação (2); Inserir o inglês na grade curricular (2); Pressão por mudanças (1); Formação docente (2); Diálogo município/estado (2); Acesso para as escolas públicas (1); Acolher a criança como criança (1); Formalização da disciplina em componente curricular obrigatório (2); Concurso público (2); Profissional de inglês para as demandas do corpo docente (2); Mais diálogo entre professores (1); Sala multifuncional para o inglês (1); Material multimídia (1); Material didático (1); Impressora colorida (1); Mais tempo de aula / aumento da CH (2); Valorização do inglês na escola (1); Agenda de eventos do inglês (1); Mais relevância do inglês (1); Integração do inglês em outros projetos/campanhas da escola (2); Interdisciplinaridade (1); Engajar os pais na aprendizagem (1); Apresentar o inglês na reunião de pais (1); Mudar a cultura em torno da LI (1); Benefícios do inglês, criticidade (2); Acesso: inglês não é só para elite (1); Mudança de mentalidade (2); Romper padrões da sociedade (1); Desestabilizar (1); Diretriz curricular nacional (2); Ações de política linguística (1); Legitimação (2); Reconhecimento (1); Concurso com número de vagas compatível com a demanda (2); Internacionalização para crianças (2); Bolsas de intercâmbio para crianças (2); Backwards course design (1); Papel das universidades na formação inicial (3); Inclusão: necessidades especiais (2); Formação específica para EF1 e EI (2); Não demonizar a profissão (1); Reconhecer professores como especialistas (2); Reconhecer parâmetros, teorias e práticas utilizadas

(1); Parceria pais + professores (1); Reconhecer a importância da língua para a criança (2); Vantagens da LI (1); Papel da escola (1); Ambiente alfabetizador (1); MD: formenta a agência, processo agentivo (2); MD: necessidades do contexto, identificação (1); MD: equilíbrio necessário (1); MD: construção colaborativa (1); MD: participação dos alunos na elaboração (1); Apoio das SME, movimento orgânico (1); Autonomia do aluno (1); Cobrar mais recursos do Estado (2); Continuidade das cobranças (1); Prioridade: cobrar do Estado e não do professor (1); Identidade docente (1); Necessidade de apoio (1); MD: espaço colaborativo de elaboração (1); Formação + produção de MD (1); Pais envolvidos na aprendizagem (1); Aproximar os pais, dar espaço (1); Aproximação comunidade+escola (1); Atividades, ações e práticas com os pais (1); Reconhecer o papel de cada instância (1); Papel da escola / Papel da família (colaboração) (1); Participação dos pais na educação dos filhos (1); Objetivos do ensino de inglês (1); Importância da LI para a criança (1).

NARRATIVAS

1. Posicionamento dos alunos / Opiniões / Sentimentos
2. Trabalho Interdisciplinar em projetos
3. Posicionamento dos alunos / Pertencimento / Opiniões
4. Reformulação curricular / Vozes das professoras para efetivar mudanças / Construção coletiva MD
5. Criticidade / Decolonialidade / Reflexividade e Intervenção / Marco agenciador
6. Flexibilidade do MD / Autonomia / Liberdade / Trabalho sem MD
7. Agência da professora: Liberdade, propostas, materiais, autonomia para propor
8. Escolas de tempo integral / Falta de oficialização da disciplina
9. Aluno do 6 ano / Pandemia / Dificuldades / Engessamento / Planejamento fixo
10. Falta de valorização do horário do inglês / Festa, recado, reunião, planejamento
11. Preconceito linguístico / Inglês vs. Português / Inglês no dia a dia / Pandemia
12. Falta de segurança do componente curricular / Remanejamento / Concurso sem vagas suficientes
13. Bolsa-atleta / Internacionalização no esporte para crianças / Ideia para a educação
14. Inclusão (necessidades especiais) / Falta de preparo / Autistas
15. Sugestões para os pais / Melhoria do ensino-aprendizagem / Falta de apoio
16. Participação dos pais / Atividades para casa / Trabalho em conjunto pais+professores
17. Salas temáticas / Resistência dos professores
18. Acesso à recursos / Projeto “ame a escola” / Colaboração / Transferência de responsabilidade
19. Hora/atividade em casa / Recursos do professor ou recursos da escola
20. Necessidades no planejamento / Apoio da SME
21. Pandemia / Auxílio-conectividade / Apoio com recursos
22. Estágio com crianças / ELIC presente na FI (UEL) / Projeto TEIA foco em MD
23. Avaliação, reunião com pais / Explicar conceitos / Falta de engajamento e participação
24. Relação afetiva família+escola / Desenvolvimento da criança / Uso da literatura
25. Concursos com número de vagas não compatível / Falta de valorização
26. Programa *Ganhando o Mundo* / Perspectiva Neoliberal / Internacionalização / Controvérsias
27. ETEC São Paulo / Alunos no exterior / Discurso do inglês global

Apêndice 2

Lista final de temas e subtemas

CAPÍTULO 1 - CONCEITO DE AGÊNCIA	
TEMA: Aspectos da agência Aspecto individual da agência (7) Aspecto colaborativo da agência (6) Agência individual + externa (2) Influências externas (1) Incômodo (2) Agência coletiva (1) Autonomia (1)	TEMA: Metáforas Metáforas da agência (1); Metáforas do professor (6); Perfil do professor (1) TEMA: Dedicção Dedicção e agência (4)
CAPÍTULO DE METODOLOGIA	
TEMA: Projeto Praxiologias Não-isolamento (1); Propostas para a pesquisa (2) Tese dialógica (1)	
PASSADO	
TEMA: Passado na área de ELIC Passado mais “fechado” na área de ELIC (1); Aspecto colaborativo da agência (1); Discursos da mídia (2); Experiências dos pais com a educação (3); Adaptação às novas situações (1) Relatos: Projeto Soul Africa	TEMA: Padrões do passado na educação Professor tecnicista, reflexivo e agenciador (2) Metodologia tecnicista (1) Reprodução de padrões do passado (6); Tendência a acomodação (1); Inglês como língua para a elite (1) Valorização da docência (1); Respeito ao professor (1)
PRESENTE	

TEMA: Agência e desafios do presente Professor agenciador (4); Demandas atuais (1); Colaboração no contexto escolar (1) Sistema que fragiliza (8); Desafios: construir identidade (1); Preconceito linguístico (1) Limitação de recursos (1) Cobrar por mudanças (2) Transferência de responsabilidade (4) Colaboração com as crianças (1) Formação técnica e não agenciadora (1) Aspectos que diminuem a agência (1); TEMA: Participação das Instâncias Superiores Apoio das instâncias e gestores (4) Falta de organização e investimento (4); Falta de orientação específica aos docentes (1); Papel das diferentes instâncias (1)	TEMA: Formação Docente Lacuna dos cursos de graduação (1); Iniciativas de formação não-coordenadas (1); TEMA: Material Didático MD: luta contra um material genérico (1); MD: construção colaborativa (3); MD: agência e criticidade (4); MD: necessidade (1); TEMA: Agência do professor e agência dos alunos Horizontalizar relações com os alunos (6); Ideias dos alunos sobre MD (Narrativa 1); MD: importância para os alunos (1); TEMA: Participação dos pais Falta de apoio dos pais (1); Colaboração pais + professores (2) Desafios da rotina dos pais (2); Aproximação comunidade+escola (3);
FUTURO	
TEMA: Reivindicações Pais e Responsáveis Participação dos pais na aprendizagem (4) Reconhecer a Importância da LI (3). Reconhecer professores como especialistas (4); Apoio e compreensão dos pais (1) TEMA: Reivindicações quanto ao Material Didático MD: fomenta a agência (1); MD: equilíbrio entre produção e adaptação (2) MD: participação dos alunos (1); MD: elaboração coletiva (1); TEMA: Cobranças por melhorias Cobrar das instâncias superiores (4); Apoio das instâncias superiores (4) TEMA: Desafios para o futuro Identidade docente (1); Mudar a cultura em torno da LI (3) Mudança de postura dos professores (1) Melhores condições de trabalho (5) Incentivar o desenvolvimento da agência (2) Dificuldades da sociedade atual (1) Incentivar a docência (1) Rede de colaboração (1) Ampliação linguística do professor (2) Participação da família nas políticas linguísticas (4)	TEMA: Reivindicações MEC Diretriz nacional (3); Vagas compatíveis com a demanda (4); Internacionalização para crianças (4); Formação continuada nacional (2) TEMA: Reivindicações SME Formação continuada (5); Regulamentação (7); Investimento (5); Diálogo município-estado (3); Profissional para orientação docente (2); TEMA: Reivindicação Direção da Escola Valorização do inglês na escola (3); Agenda de eventos do inglês (4); Integração em projetos (4); Engajar os pais na aprendizagem (3); Espaço físico (6); Material didático (5); Tempo de aula (2); TEMA: Participação das universidades Papel das universidades na formação (4); Formação específica (4); Formação docente (3); Backwards course design (1);
NARRATIVAS	
1. Posicionamento dos alunos / Sentimentos sobre as aulas de inglês / Opinião sobre MD	8. Salas temáticas 9. Ações da comunidade na escola

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">2. Trabalho Interdisciplinar em projetos3. Posicionamento dos alunos / Pertencimento4. Trabalho sem MD5. Escolas de tempo integral6. Insegurança na profissão7. Participação dos pais na aprendizagem | <ul style="list-style-type: none">10. Formação docente na UEL11. Relação afetiva família e escola12. Concursos com número de vagas não compatível13. Programa de Internacionalização Paraná14. Programa de internacionalização ETEC15. Avanços, formação na UEL |
|--|--|