

VISÕES DE AGÊNCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO PIBID: RUPTURAS E CONTINUIDADES

ENGLISH TEACHERS' AGENCY VIEWS IN THE CONTEXT OF PIBID: DISRUPTIONS AND CONTINUITIES

Denise Silva Paes Landim¹

RESUMO

Este artigo investiga as visões de agência de professores de língua inglesa participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Língua Inglesa de uma universidade do sudeste do Brasil. Partindo da ideia de que a formação de cidadãos para sociedades contemporâneas exige uma reflexão crítica sobre o papel da educação na reprodução e na transformação social (Bourdieu; Passeron, 1992), o estudo explora a agência docente como um conceito capaz de revelar as dinâmicas de rupturas e continuidades no ensino, contribuindo para questionar e mitigar desigualdades e injustiças. A agência docente, nesse contexto, destaca-se por sua relevância, pois realça uma busca coletiva por novas práticas que problematizem e transformem realidades. Por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, investigou-se como os professores em formação e em serviço conceitualizam sua agência (Monte Mór, 2013; Priestley *et al*, 2015; XXX, 2020), buscando entender como tais ações promovem continuidades e/ou rupturas com o ensino tradicional e apassivador da língua inglesa, apoiando-se em uma perspectiva decolonial (Quijano, 2007; Sousa Santos, 2007; Mignolo, 2009). Os resultados apontam para a relação dialógica entre as circunstâncias da escola básica no contexto atual e as emoções dos participantes, ressaltando o PIBID como um espaço potencial para o desenvolvimento da agência de professores em formação e em serviço.

Palavras-chave: formação de professores de línguas, agência, decolonialidade.

ABSTRACT

This article investigates the agency views of English teachers participating in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) within the English Language Subproject at a public university in southeastern Brazil. Based on the idea that the formation of citizens for contemporary societies requires a critical reflection on the role of education in both reproducing and transforming society (Bourdieu; Passeron, 1992), this study explores teacher agency as a concept capable of revealing the dynamics of disruptions and continuities in teaching, contributing to the questioning and mitigation of inequalities and injustices. Teacher agency, in this context, stands out for its relevance, emphasizing a collective pursuit of new practices that problematize and transform realities. Through qualitative ethnographic research,

¹ Doutora, professora do Instituto de Letras da UFBA. E-mail: denise.landim@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0736427744785686>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8671-3391>

we investigated how pre-service and in-service teachers conceptualize their agency (Monte Mór, 2013; Biesta et al., 2015; Landim, 2020) seeking to understand how such actions foster continuities and/or disruptions with the traditional, passive-oriented English teaching approach, drawing on a decolonial perspective (Quijano, 2007; Sousa Santos, 2007; Mignolo, 2009). The findings point to a dialogic relationship between the current circumstances of basic education and the emotions of the participants, highlighting PIBID as a potential space for the development of agency among pre-service and in-service teachers.

Keywords: language teacher education, decoloniality, agency.

Introdução

Formar cidadãos para atuar nas sociedades contemporâneas envolve refletir sobre o papel da educação tanto na reprodução quanto na mudança social (Bourdieu e Passeron, 1992), aspecto que também se verifica na linguagem. No seio desse dialogismo entre as forças de manutenção e mudança social, a agência docente se destaca como um construto que pode nos auxiliar a entender as dinâmicas de rupturas e continuidades com lentes críticas, isto é, visando questionar e mitigar desigualdades e injustiças.

A agência docente se torna ainda mais relevante no atual contexto educacional no Brasil e no mundo, o qual estabelece desafios significativos para a formação de professores. Trata-se de uma discussão direcionada não como uma solução individual para problemas estruturais, relacionadas ao contexto sociopolítico, mas como um ponto de reflexão sobre a capacidade dos professores de interagir com esses desafios e buscar, coletivamente, novas formas de atuar para problematizar e transformar realidades a fim de se criar uma sociedade mais justa e democrática.

Assim sendo, uma ruptura agentiva pode ser entendida como o momento ou situação em que há uma mudança significativa na práxis, isto é, da ação-reflexão dos professores, transformando suas perspectivas ao expandir seus habitus interpretativos (Monte Mór, 1999), o que frequentemente se observa no aproveitamento de brechas percebidas nas estruturas educacionais, tais como o currículo (Duboc, 2014). Alinhada com a criticidade requerida para agir em tempos que nos exigem posicionamento, tais rupturas agentivas na práxis docente desafiam noções tradicionais de língua como sistema, que além de apassivar sujeitos levando-os a

continuidades indesejadas, distanciam as salas de aula de uma formação mais ampla, inserida na cidadania ativa proporcionada pelo uso crítico da linguagem (Lankshear; Knobel, 1997; Monte Mór, 2013).

Considerando as asserções acima, proponho neste artigo discutir as visões de agência de professores participantes de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no subprojeto de Língua Inglesa (doravante PIBID Inglês) de uma universidade do sudeste do Brasil. Me interessou especialmente compreender os movimentos de ruptura e continuidade desses participantes ao refletirem sobre suas agências em sua práxis de formação docente. O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na seção 1, apresento o referencial teórico sobre agência docente e temas críticos do ensino de inglês, como a decolonialidade. A seção 2 detalha os procedimentos metodológicos e a comunidade estudada. A seção 3 analisa e discute os dados gerados, classificados em circunstâncias e emoções. Por fim, nas considerações finais, revisito os objetivos da pesquisa e discuto as implicações de uma formação que promova uma participação democrática ativa dos alunos.

1 Agência e decolonialidade na formação de professores de inglês

Seja pelo aumento das possibilidades interpretativas – e consequentemente agentivas – diante das tecnologias digitais², seja pela necessidade de agir de forma mais responsável na vida pessoal, comunitária e planetária no cenário do capitalismo neoliberal, muitos estudos críticos têm convocado a agência como uma possível resposta para os desafios da educação na contemporaneidade. Cabe, portanto, tecer algumas considerações a respeito do construto da agência, estabelecendo tendências e desafios para seu desenvolvimento (Landim, 2020, 2022).

A agência, conceituada de formas diferentes em cada cultura (Ahearn, 2001) e em suas diferentes linhas teóricas (Tao; Gao, 2021) é entendida neste trabalho, de forma ampla, como a capacidade dos indivíduos para agirem fora do esperado, do condicionado (Monte Mór, 2013), impactando não apenas suas próprias vidas, mas também coletividades (Tavares, 2025). Essa capacidade não ocorre de forma isolada;

² Refiro-me à abertura à multimodalidade presente na digitalidade. Isso não quer dizer que as tecnologias digitais não exijam um posicionamento crítico.

antes, é atrelada aos condicionantes do entorno desses indivíduos. Figuram entre esses condicionantes sociais e culturais, daí uma definição clássica de agência ser “capacidade socioculturalmente mediada de agir” (Ahearn, 2001), isto é, mediada por normas, práticas, instituições e discursos. Com as contribuições dos estudos decoloniais (Sousa Santos, 2007; Quijano, 2007; Lugones, 2014; Vérgès, 2019) adiciono a isso marcadores sociais como a identidade, a raça e o gênero. Daí a importância de se enfatizar que todo indivíduo é dotado de agência, mas sua agência pode ser aumentada ou diminuída conforme os contextos e condições em que ela é (ou não) exercida.

Em trabalhos anteriores (Landim, 2020, 2022), conceituei agência mais especificamente sob duas perspectivas atreladas: a ecológica (Priestley; Biesta; Robinson, 2015) e a dos letramentos (Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2013; Duboc, 2014). Na visão ecológica, a agência resulta da interação entre a capacidade individual e as condições ambientais. Ela tem um caráter relacional e temporal, sendo moldada pelas experiências passadas, orientada para o futuro e expressa no presente. A agência, assim, é algo que se faz, não algo que se possui, e depende do engajamento dos atores com seus contextos. Já na perspectiva dos letramentos, a agência está relacionada a dois aspectos: o engajamento com a construção de sentidos, frente às novas mídias e à multimodalidade, e o desenvolvimento de criticidade, por meio dos letramentos críticos. Nesse contexto, o leitor se torna ativo na interpretação de textos variados, o que lhe confere maior potencial de participação social e construção de significados. Portanto, agência é um fazer discursivo situado nos letramentos.

Professores agentivos promovem contextos situados de aprendizagem que permitem o alcance de objetivos previamente estabelecidos, sendo que a atitude desses professores envolve autonomia, autoconsciência e controle de suas ações pedagógicas (Vianini *et al*, 2023). Ademais, a agência docente em um viés crítico pode ter um papel problematizador diante das formas de discriminação e desigualdade, como racismo e sexism. Para tal problematização, é essencial uma educação voltada para a justiça social, que examine sistemas de poder e promova mudança social e a agência dos alunos. (Tavares, 2025).

Quando se consideram os sistemas de poder atrelados ao âmbito educacional, não se pode ignorar o status imperialista e colonizador da língua inglesa (Philipson,

1992; Pennycook, 2002) que opera enfraquecendo outras línguas e culturas por meio de discursos que apelam para uma suposta globalização benéfica universalmente, promovendo, além da língua inglesa, ideais do Ocidente e da modernidade. Uma postura crítica promoveria, segundo Pennycook (2002), contra-discursos que seriam ampliados justamente através do uso da língua inglesa, alcançando mais interlocutores. Ressalta-se, dessa forma, a relação local-global de forma mais justa.

Para Robertson (1995, *apud* Ferraz, 2019), global e local coexistem e necessariamente se entrelaçam, dando origem ao que se entende por glocalização. Para definir glocalização, Fernandes (2019), com base em Roudometof (2015 *apud* Fernandes, 2019), usa a metáfora do fenômeno físico da refração. Se um determinado material entra em contato com outro que é mais denso, ele se refrata e muda. Por exemplo, a luz, em contato com a água, muda seu curso. Nesse sentido, a luz seria o global e a água seria o local. Local e global refratam e criam um novo produto: o glocal. Nesse sentido, é premente uma forma glocalizada de tratar a língua inglesa de modo que esta promova a agência de educandos e cidadãos para não apenas problematizar o status do inglês como língua global e colonizadora, mas também para realizar a expansão da leitura de mundo (Freire, 1987) necessária para a modificação de tantos outros desequilíbrios e desigualdades presentes no mundo contemporâneo.

Adicionando-se a isso a perspectiva decolonial, práxis que questiona as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, tem-se no ensino crítico de língua inglesa uma rica oportunidade de desenvolvimento de agência firmada no compromisso de identificar, interrogar e interromper a colonialidade (Menezes de Souza, 2019), isto é, indagar práticas que hierarquizam pessoas classificando-as como superiores ou inferiores com base no pensamento eurocêntrico. Considerando a geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2009) sob lentes decoloniais, estudiosos do Sul global têm se esforçado por interromper tal racionalidade, mudando os termos da conversa por meio da desobediência epistêmica (Mignolo, 2009) e trazendo para o debate perspectivas que respeitem a diversidade e a pluralidade linguística de cada local.

A perspectiva decolonial na formação de professores de línguas, conforme proposta por Borelli *et al.* (2020), promove uma visão de agência docente que desafia

a colonialidade presente no ensino de língua inglesa³. Em vez de reproduzir práticas estabelecidas, que podem levar a passividade docente e discente, a perspectiva decolonial encoraja os professores a desenvolverem práticas que valorizem o local e descentralizem a produção e validação do conhecimento. Isso significa que a agência docente passa a ser exercida com o intuito de transformar o ensino, considerando afetos, relações, subjetividades, comunidade e colaboração⁴. Para isso, o professor é convidado a pensar e agir a partir de contextos específicos, adaptando-se a necessidades locais e considerando outras cosmovisões. Dessa forma, a formação docente para a agência assume um caráter crítico, uma vez que agência e criticidade estão sempre interligados (Monte Mór, 2013), permitindo que os professores questionem a lógica colonial dominante e criem alternativas significativas no ensino de línguas, junto de seus alunos. Essa postura valoriza uma prática pedagógica que acolhe a pluralidade e promove a inclusão de conhecimentos e perspectivas historicamente marginalizados, o que inclui diferentes manifestações linguísticas, sotaques e expressividades.

Em suma, a língua inglesa, ora utilizada como instrumento de silenciamento de identidades de aprendizes, pode agora oportunizar a criação de comunidades de prática e afinidade que possibilitam a expansão da expressividade discursiva, nas quais esses aprendizes podem falar e agir localmente para uma comunidade expandida, sobretudo na internet, o que é explicado por Fernandes (2019) como pensar globalmente e agir localmente. Ressalta-se, dessa forma, uma orientação educativa no ensino de línguas, promotora de sensibilização às alteridades, isto é, de se aprender a língua do outro de forma a ampliar os horizontes interpretativos dos alunos. Vê-se essa orientação educativa como mais apropriada ao crescente contato com a diversidade sociocultural proporcionado pelas tecnologias digitais (Brasil, 2006; Monte Mór, 2011), o que também promove agência entre professores e aprendizes.

³ Exemplo dessa colonialidade pode ser notado na subordinação, ou dependência epistêmica, de professores de língua inglesa a métodos, materiais didáticos e exames de proficiência pertencentes a centros de produção de conhecimento localizados em países em que o inglês é a língua nativa (Kumaravadivelu, 2016)

⁴ Estes sempre relegados a papéis secundários pelo projeto Modernidade/Colonialidade (M/C) para priorizar o racional, isto é, o conhecimento legítimo.

2 Procedimentos metodológicos e comunidade investigada

Inserida no campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa convoca à conexão com minhas vivências não apenas enquanto pesquisadora, mas como sujeito inscrito em constituições sócio-histórico-culturais (Moita Lopes, 2006) que demandam interpretação (Mason, 2002). Trata-se, especificamente, de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (André 2009; Street, 2014), interessada em compreender o fenômeno analisado enquanto construção de sentidos por parte dos que dele participam.

A fase de campo ocorreu entre setembro de 2023 e abril de 2024⁵. Foram instrumentos de geração de dados: observação de aulas e das reuniões semanais entre os participantes; anotações em diário de campo realizadas *in loco* e *a posteriori*; leitura de documentos como atas de reuniões e materiais didáticos produzidos ao longo do projeto; e condução de entrevistas semiestruturadas com os participantes.

A análise aqui apresentada baseou-se na codificação indutiva (Saldaña, 2013), estratégia de mediação entre os dados e a análise que nos permitiu visualizar padrões e temas emergentes sobre formação de professores de línguas e agência. Para o escopo deste artigo, focalizamos as respostas dos participantes, durante as entrevistas, acerca das transformações em suas visões de ensino e aprendizagem de línguas, caso elas tivessem ocorrido. As respostas foram codificadas e organizadas em duas categorias interligadas: circunstâncias e emoções. Cabe ressaltar que, a fim de atender aos padrões éticos em pesquisa com seres humanos, preservamos o anonimato dos participantes utilizando pseudônimos escolhidos por eles.

Nosso contexto macro de investigação é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa do Ministério da Educação, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) cujo objetivo é “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (Brasil, 2007, n.p.). Para isso, o PIBID conta com o trabalho conjunto de graduandos (pibidianos), professores de escolas públicas (supervisores) e professores das universidades

⁵ Aprovada pelo Comitê de Ética da em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos por meio do parecer CAAE 74828623.5.0000.5151; Parecer 6.549.933.

participantes (professores formadores). Especificamente, a pesquisa se debruça sobre a comunidade do PIBID Inglês, realizado entre 2022 e 2024, cuja composição conta com 08 graduandos⁶ matriculados, à época, entre o 4º e o 7º período: Caio, Catarina, Vinícius, Cecília, Lívia, Maria, Pedro e Vanessa; a Professora Formadora, Violeta, cuja pesquisas recentes enfocam agência docente e discente; e a Professora Supervisora, Estela, com experiência de 22 anos na docência, concursada há 5 anos e com doutorado em literatura de língua inglesa. As atividades do PIBID Inglês aconteceram em uma escola estadual de Ensino Médio (incluindo a implementação Novo Ensino Médio com os primeiros anos, no momento da pesquisa) localizada na região central da cidade, contando com alunos de variados perfis socioeconômicos.

Para a gestão do trabalho, os pibidianos atuaram em duplas tanto no acompanhamento das turmas quanto nas atividades de elaboração de aulas e de materiais didáticos. Algumas aulas e materiais foram planejados por duplas específicas de pibidianos, mas todos os demais bolsistas aplicaram as aulas e materiais em suas respectivas turmas. Importante ressaltar que, tendo em vista a busca pelo desenvolvimento da agentividade dos participantes, as atividades do PIBID Inglês foram orientadas por Metodologias Ativas, em especial a Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos, ou *Project-Based Language Learning* (doravante PBLL). Conforme os relatos de experiência publicados pelos participantes, a adoção de tal metodologia se deu porque a aprendizagem por projetos, com foco no aluno, é uma abordagem dinâmica que admite que o conhecimento profundo se dá quando os estudantes se envolvem de forma ativa na investigação de problemas e desafios do mundo real. Essa metodologia valoriza a importância de um aprendizado ativo, relevante e situado no contexto para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, as atividades do PIBID Inglês se organizaram em torno de dois projetos – um com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, que passavam pela implementação do Novo Ensino Médio, e outro, com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio – ao longo do ano de 2023. Esses dois projetos se alternaram com as demandas curriculares a serem cumpridas pela professora supervisora. Na próxima seção apresentaremos e discutiremos os dados.

⁶ Três desses graduandos cursavam sua segunda graduação.

4 Apresentação e discussão dos dados

A fim de perceber a visão de agência dos participantes e sua relação com rupturas e continuidades no ensino de língua inglesa, estabelecemos como ponto de partida suas respostas à seguinte pergunta: “Como o PIBID mudou (ou não) a sua visão sobre ensino de línguas?” durante a entrevista semiestruturada.

A pergunta encerra uma visão de agência como um produto de relações que nos permitem compreender que professores em formação e em serviço não atuam de forma isolada, mas estão inseridos em contextos. Nesse sentido, agência é um construto discursivo que sempre se caracteriza por estar direcionado a algo, ou seja, nunca é uma referência em si mesma. A agência, como um elo entre os sujeitos e os condicionantes que os circundam, a estrutura, é percebida nas ações e colaborações entre os professores na comunidade do PIBID Inglês. Tal compreensão do PIBID como uma comunidade é orientada por uma perspectiva decolonial, na qual as localidades, subjetividades, relações e afetos, antes excluídos das atividades de produção de conhecimento, são tratados como constitutivas dos processos de ensino e aprendizagem.

As categorias emergentes foram circunstâncias e emoções, que estão inter-relacionadas. Quanto às circunstâncias, referem-se ao contexto que transcende os sujeitos, embora esses o integrem em variadas dinâmicas e, consequentemente podem interferir para que ele mude ou se mantenha. Já a categoria emoções corresponde, na perspectiva pós-estruturalista adotada por Oliveira (2021), às disposições físico-corporais desses sujeitos mediante o contexto sócio-histórico vivido, o que também ressalta a perspectiva decolonial adotada para nossa análise. O ponto em comum entre circunstâncias e emoções é que o desejo de agir e mudar as circunstâncias também envolve agência, que parte de algum tipo de emoção (Benesch, 2018; XXX). Reitero que não intencionalmente aqui estabelecer uma dicotomia entre contexto (circunstância) e sujeito (emoções), mas evidenciar a agência como uma integração entre esses construtos. Passemos, então, à apresentação dos dados.

4.1. Circunstâncias: “porque ali a gente está num contexto privilegiado”

A organização institucional do PIBID seleciona projetos de professores formadores, que atuam em parceria com professores supervisores e os estudantes

bolsistas. O PIBID Inglês contou com 08 bolsistas de graduação e duas professoras formadoras. Esse grupo de 10 pessoas atuou durante 18 meses na condução de dois projetos pedagógicos, discutidos em reuniões semanais e operacionalizados por meio de uma divisão de tarefas entre os participantes. Além disso, cabe ressaltar a orientação agentiva do Subprojeto Inglês. Dito isso, as condições de atuação dos professores em formação e em serviço no contexto investigado favoreceram o diálogo e a colaboração entre todos. Mesmo assim, foi possível notar as interpretações de ruptura e continuidade entre os envolvidos.

Para iniciar a análise, disponho um trecho da resposta da professora Violeta, coordenadora do PIBID no Subprojeto de Inglês, que alinha suas perspectivas teóricas às práticas que ela promove:

Eu acho que o PIBID ele me fez perceber como que... tem uma citação lá do Lantolf and Thorne que eles falam isso, que dentro de determinado tempo e espaço de alguma instância, **algumas coisas são possíveis, outras coisas prováveis e outras são impossíveis**. Porque quando eles falam de exercício de agência, né, eu adoro essa citação, sabe? Porque eu acho, e assim, isso fez muito sentido para mim no PIBID. Então, o que que ele me fez perceber ali, **muitas coisas são possíveis**. Ele me fez perceber assim que realmente quando as professoras da escola pública reclamam desse gap, dessa distância entre o que se fala na universidade e o que acontece lá na ponta, na sala de aula, eles têm toda razão. **(Excerto 1 –Entrevista com Violeta)**

A ideia de impossibilidade de aprender inglês na escola pública se consolidou há muito tempo e se mantém nos diversos setores da sociedade (Lima, 2011),, sobretudo apoiada no entendimento de que aprender inglês corresponde a falar como nativos Esse entendimento reforça, na perspectiva do inglês como uma indústria e uma mercadoria (Block et al, 2012), a necessidade de estudar em cursos de idiomas, especialmente para conquistar a tão sonhada oralidade.

Ainda que o discurso da impossibilidade de aprender inglês na escola pública implique expectativas mercadológicas e ideológicas, não se pode ignorar que, de forma geral, a educação básica apresenta condições que dificultam a aprendizagem de línguas – sobretudo a oralidade –, tais como turmas numerosas, falta de recursos, carga de trabalho extenuante de professores e carga horária semanal para a disciplina de língua inglesa reduzida⁷. Assim, Violeta entende que o projeto se responsabilizou por tornar possível a realização de um ensino significativo, dentro das circunstâncias

⁷ No Novo Ensino Médio (NEM), em fase de implementação entre os 1º anos durante a geração dos dados da pesquisa, a carga horária da disciplina de Língua Inglesa foi reduzida a uma aula semanal de cinquenta minutos.

dadas. A ruptura agentiva é aqui demonstrada pela mudança alcançada dentro do que é possível, diferente da conhecida resignação de docentes diante de determinado contexto. É também uma oportunidade de refletir sobre a necessidade de aproximação entre o conhecimento acadêmico, no qual esta pesquisa se insere, e o conhecimento que embasa as práticas pedagógicas, conforme também se observa na reflexão de Vinícius:

Interessante pensar nisso porque, por exemplo, eu entrei no PIBID já no final de 2022, onde ainda não tinha tido acesso às questões, por exemplo, de linguística aplicada, como falava bem especificamente de linguística aplicada, que é onde a gente conseguiu abrir os nossos... Na faculdade, na teoria, abrir os nossos olhos pra essas questões, né? (**Excerto 2 – Entrevista com Vinícius**)

A reflexão de Vinícius demonstra preocupação em alinhar os conhecimentos acadêmicos às práticas pedagógicas vivenciadas no PIBID. Tal preocupação evidencia uma ruptura agentiva que desafia a tradição de separação entre teoria e prática, representante de uma visão colonizadora do conhecimento legítimo. Nesta tradição, de raízes modernas, a teoria precede e é mais valorizada do que a prática. Contudo, a continuidade das circunstâncias favoráveis ao trabalho no PIBID impõe-se como uma preocupação de Pedro, como demonstrado no excerto abaixo:

E, ao mesmo tempo, a experiência do PIBID traz para a gente como vai ser desafiador o futuro como professor, porque ali a gente está num contexto privilegiado, onde são vários estagiários trabalhando em conjunto para tentar executar um projeto. Porém, eu fico pensando no dia a dia, como vai ser? A gente não tem os estagiários, como a gente vai elaborar o projeto, como vai ser o dia a dia desse trabalho? Então, essa primeira experiência, ao mesmo tempo que é animadora, ela também assusta, porque a gente pensa isso. Calma aí, a gente está no melhor dos mundos, entre aspas. Como vai ser quando a gente estiver com a situação um pouco mais complexa? (**Excerto 2 – Entrevista com Pedro**)

Se entendemos que professores não agem sozinhos, pois estão inseridos em contextos que condicionam suas ações, tampouco podemos dizer que uma formação colaborativa, dialógica e agentiva, como a experienciada por Pedro e seus colegas na comunidade do PIBID, não seja também um ponto de apreensões. Em outras palavras, as circunstâncias favoráveis para a formação agentiva dos pibidianos é também uma razão para reflexão de Pedro sobre suas condições futuras de trabalho, ou seja, ele exerce agência projetiva (direcionada ao futuro) sobre como essa experiência poderá ser repetida ou não em sua vida profissional no futuro, quando não tiver o apoio e a colaboração dos colegas. Temos aqui também um dado que correlaciona as circunstâncias e as emoções, uma vez que Pedro demonstra apreensão sobre o futuro e

verbaliza emoções como animação e susto em sua descrição sobre como o PIBID Inglês o ajudou a mudar sua visão sobre o ensino de línguas.

Fazem parte também das circunstâncias as exigências institucionais colocadas aos professores, sobretudo na figura do currículo que organiza os conteúdos a serem trabalhados, conforme pontua Caio no excerto abaixo:

Eu falo que, às vezes, essa questão de seguir currículo, ela engessa demais o professor, porque aí o professor precisa atender vários interesses, sendo que o interesse principal, que é a aprendizagem do aluno, ele acaba ficando renegado. (Excerto 2 – Entrevista com Caio)

Um posicionamento crítico quanto a quais interesses seriam esses passa pelas políticas linguísticas e educacionais que informam os currículos. Em uma abordagem centralizadora *top down*, isto é, que vem de cima para baixo, esses currículos direcionam conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula sem uma participação dos professores na escolha desses conteúdos, o que diminui a agência dos professores e confere continuidade a uma tradição educacional apassivadora. Por outro lado, uma abordagem *bottom-up*, de baixo para cima, e local está interessada em temas, conteúdos e atividades mais apropriadas aos seus contextos de trabalho escolhidas e apuradas pelos professores direcionadas aos alunos, o que é uma potencial ruptura. Na comunidade investigada, essa distinção entre abordagens *top down* e *bottom-up* para a seleção de conteúdos para ensino e aprendizagem se evidenciou na separação entre as aulas comandadas pelos pibidianos, ancoradas em projetos, elaborados a partir do levantamento prévio sobre os interesses dos alunos (*bottom-up*) e as aulas comandadas exclusivamente pela professora supervisora, pressionada a dar aulas separadas dos projetos para atender ao currículo (*top down*), por sua vez orientado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e conteúdos gramaticais, com opção de seleção de textos do livro didático disponível. Tentativas de alinhar as demandas institucionais a serem cumpridas pela professora supervisora à formação colaborativa dos pibidianos foram observadas em atividades embasadas na abordagem comunicativa. Nesse âmbito, a reinterpretação do currículo reitera a ruptura agentiva dos professores, que são, em última instância, aqueles que de fato concretizam as políticas linguísticas e educacionais (Gimenez; Passoni, 2016).

Curriculos organizados em torno da estrutura da língua, preconizando indivíduos mais passivos, contrastam com visões educacionais em que há valorização

de uma expressividade mais autêntica e agentiva na língua, o que se nota resposta de Cecília, reproduzida abaixo:

Uma coisa que eu até comento bastante com as meninas do curso é que quando eu tava na escola eu era um dos alunos que falava, ‘ah, mas aqui eu só aprendo o verbo *to be*’ e pelo menos com o que a gente tá fazendo com o inglês eu percebi que não é. A gente realmente cobre todos os assuntos possíveis dentro da grade. Então, eu consigo ver com muita diferença que não é... tem uma defasagem *[sic]* no sistema educacional, mas também tem uma questão dos alunos não chegarem a expressar a língua. Eu consigo ver essa diferença hoje. Antes, eu achava que era culpa do professor, que ele só estava querendo ensinar o verbo *to be* pra gente, mas hoje eu consigo ver que realmente tem um esforço pra tentar cobrir a língua da melhor forma possível. (Excerto 4 – Entrevista com Cecília)

Cecília relata sua mudança de percepção ao longo de sua participação no PIBID Inglês. A frequente crítica de alunos ao ensino descontextualizado do verbo *to be* aparece como representante do ensino tradicional da língua inglesa, pressupondo uma organização linear, que vai do básico (o verbo de ligação *be*) ao complexo (os demais verbos e suas conjugações) do sistema linguístico. Por meio da pedagogia de projetos, essa linearidade é questionada colocando-se o uso da língua como prática social complexa inserida em um contexto. A demanda por “cumprir a grade” não é ignorada, tendo-se em consideração o local pedagógico e social da professora supervisora, conforme mencionado acima, negociado com as ações e interesses formativos dos pibidianos. Essa negociação é importante para entendermos que a comunidade investigada reflete relações de poder presentes na sociedade, circunstância macro, em especial a relação entre os conhecimentos produzidos na escola e na universidade, como é ressaltado por Estela, a professora supervisora, no trecho a seguir:

Eu acho que aproxima a gente, se aproxima mais do que está acontecendo dentro do ambiente universitário. As teorias que estão surgindo, a gente tem que ler artigos. A gente tem convivência com os universitários que estão trazendo ideias novas, então eu acho que é isso que a gente comentou aqui agora. Sozinha, eu conseguia, conseguiria, mas são outras mentalidades ali que estão ali a todo vapor com as teorias novas, tem que colocar em prática. (Excerto 5 – Entrevista com Estela)

Embora Estela, a professora supervisora, não esteja distante do ambiente acadêmico, uma vez que defendeu sua tese de Doutorado em Literatura de Língua Inglesa em 2023, portanto durante o período do PIBID Inglês, sua percepção de docência agentiva traz à baila a colonialidade na dicotomia universidade-escola, apoiada no pensamento abissal que separa o mundo visível do mundo invisível, e, portanto, ignorado (Sousa Santos, 2007). Nesta dicotomia, os conhecimentos produzidos do lado visível da linha abissal são os legítimos, são as novas teorias,

trazidas pelos pibidianos, que precisam ser colocadas em prática na escola, que, do outro lado da linha abissal, não é o local de criação de conhecimentos legítimos. Além disso, a dicotomia teoria e prática explicita que a universidade não é o local da prática, fator discutido por Freire (1987) em seu conceito de práxis. Ressalto, porém, que o princípio de colaboração e respeito à voz e demandas, inclusive institucionais, da professora supervisora, conhecedora primordial do contexto de ensino-aprendizagem proporcionado aos pibidianos foi percebido em diversos momentos. Um exemplo dessa negociação colaborativa e agentiva foi a proposição de uma sequência de atividades, inseridas no PBLL, focadas nas escritoras chicanas estudadas por Estela em sua pesquisa de doutorado. Entendo que essas forças colaborativas apontam para o PIBID como um potencial espaço para o desenvolvimento da agência tanto dos professores em formação quanto dos professores formadores, o que resultará em propostas pedagógicas que aumentarão a agência discente.

Finalizada a discussão das circunstâncias que atravessaram as agências dos participantes do PIBID Inglês, na próxima seção debateremos emoções que impulsionaram algumas de suas ações.

4.2 Emoções: “Tentar mudar essa visão do aluno. Assim, de que ele é capaz”

Ao estudar uma língua estrangeira pelo viés tradicional de ensino, focado na estrutura e proficiência linguística, são geradas expectativas de assimilação de um sistema que não dialoga com a realidade e o contexto do aluno, conforme já denunciado por Freire (1987) por meio do conceito de educação bancária. Na descrição de Freire a respeito desse conceito, o professor deposita seus conhecimentos nos alunos, considerados tábulas rasas, para que, mais adiante, recupere esses conhecimentos por meio de provas e testes de rendimento, ou seja, os frutos desse ensino. Na concepção de educação bancária, tratando a língua estritamente como código distanciado da prática social, os estudantes a percebem como algo inatingível, um sistema de regras a serem memorizadas para a prova, como a conjugação do verbo *to be* mencionada na seção anterior. Acrescente-se a isso o status da língua inglesa no cenário contemporâneo, em que são reforçados os mitos de proficiência linguística

baseada nos falantes nativos (Kumaravadivelu, 2016) e temos a fórmula perfeita para a baixa autoestima de aprendizes.

O PIBID Inglês empenhou-se em reverter tal condição para que os estudantes pudessem se aproximar da língua inglesa por meio do PBLL, com um viés intercultural e crítico. Nesse sentido, as palavras de Catarina, reproduzidas abaixo sintetizam o misto de emoções em jogo durante a condução do projeto, ao refletir sobre sua agência:

E como que isso mudou a minha visão da língua inglesa? Eu acho que é, o que é o processo que a gente fez durante o ano no PIBID, né? Tentar mudar essa visão do aluno. Assim, de que ele é capaz. O inglês na escola não é só verbo *to be*. Olha o tanto de coisa que a gente ensinou pra esses meninos durante o ano, tanto paradigma que a gente quebrou, tanto de estereótipo que eles tinham. É eu acho que assim. É uma sensação gratificante. Tem os alunos que participam? Claro que tem os alunos que assim *they don't care at all*, né, como o Vinícius bem fala. Mas é muito gratificante você estar lá e você poder colocar essa sementinha assim. (Excerto 6 – Entrevista com Catarina)

Mostrar ao aluno que ele é capaz de aprender é uma prática educativa que interfere na emoção de autoconfiança dos alunos. Distanciando-se da educação tradicional e estruturalista (“inglês na escola não é só verbo *to be*”), os paradigmas e estereótipos quebrados referem-se às propostas de trabalhar com os alunos a interculturalidade e a problematização de discursos sobre a língua inglesa no mundo atual, começando por abordar países anglófonos fora do eixo Estados Unidos-Inglaterra já na aula inicial dos pibidianos⁸. Catarina verbaliza a sensação gratificante envolvida no exercício de sua agência, ao propor aulas que rompam com o ensino tradicional e engajem os alunos. Mesmo que ela afirme se sentir satisfeita (“é uma sensação gratificante”), ela reconhece ter que lidar com alunos apáticos diante das propostas diferenciadas do projeto. Embora as razões para o sentimento de apatia dos discentes, no escopo desta pesquisa, não tenham sido verificadas, é válido afirmar que, a depender do contexto, apatia não é o oposto de agência⁹.

Um ponto importante da reflexão de Catarina é que sua agência é entendida como um composto de microações locais (“Você poder colocar essa sementinha

⁸ Trata-se da aula *The English-Speaking World*, apresentada no IX Seminário de Iniciação à Docência da universidade onde o PIBID Inglês foi desenvolvido.

⁹ Cabe esclarecer que mesmo que esta pesquisa tenha focalizado a agência de professores (em formação e formadores), não de alunos, as relações constituem a agência humana. Daí, ser importante observar a maneira como a participante se sente diante da apatia dos alunos. A respeito de a apatia não poder ser considerada total falta de agência, pode-se refletir sobre ela ser uma reação a uma situação de desconforto, insatisfação ou outras situações dentro ou fora do contexto escolar.

assim”), alinhadas à perspectiva pós-estruturalista dos letramentos críticos e sua ação nas brechas (Duboc, 2014), ao invés de compor-se de uma ação expandida à estrutura educacional e social, como prevê, por exemplo, a pedagogia crítica, também inspirada pela obra de Paulo Freire. Mudar a passos lentos, agir no âmbito local e não ter controle sobre o impacto de suas ações para uma mudança educacional mais ampla podem ser a chave para o sentimento de frustração, como é ressaltado no relato de Vanessa, reproduzido a seguir:

E agora eu percebo que é bem difícil ser professora e tipo, é só uma coisa que o PIBID me fez pensar, que é muito difícil e que não são...[inaudível] apesar de ser importante. É uma coisa que talvez não valha muito a pena fazer. (Excerto 7 – Entrevista com Vanessa)

Em um momento anterior na entrevista, Vanessa havia ressaltado que até então não tinha tido contato com as árduas realidades da docência, já que havia estudado em escola particular no ensino fundamental e em um instituto federal no ensino médio. Dessa forma, o PIBID Inglês foi sua primeira experiência em salas de aulas grandes, com turmas heterogêneas e todas as complexidades implicadas nesse cenário. Seu sentimento de frustração diante das dificuldades da profissão, que julgo ser compartilhada por muitos professores em serviço, a levou a querer desistir não apenas do PIBID Inglês, mas também da licenciatura em Letras Inglês. Mesmo assim, Vanessa concluiu o PIBID Inglês e, no momento da redação deste artigo, permanece na graduação tendo em vista a possibilidade de atuar em outras áreas. A frustração de Vanessa não deixou de ter um impacto em sua agência, já que as emoções por ela vivenciadas no PIBID Inglês a levaram a redirecionar sua carreira. Ainda que a língua inglesa seja impulsionada como mercadoria que promove acesso a realizações no mundo globalizado, ser professor de língua inglesa não recebe o mesmo status no cenário atual. Fatores como o desprestígio, mecanismos de controle da atuação docente e condições adversas precisam estar na pauta da formação de professores agentivos e críticos, uma vez que essa envolve ler e se posicionar em cenários desafiadores lidando com emoções como frustrações (como a reação de Catarina com os alunos que *don't care at all*), alegrias, cumplicidade e tantas outras que fazem parte do desenvolvimento humano, visando a uma prospecção de futuro coletivo. Não se quer com isso defender o modelo do professor herói que age para resolver sozinho problemas estruturais, conforme já pontuei em trabalhos anteriores (Landim, 2020,

2022). O que se ressalta são as emoções que causam algum tipo de sofrimento como igualmente parte do processo, propiciando mobilização para ações de transformação. Lidar com frustrações, ou experiências emocionais que geram frustrações em situações de vulnerabilidade faz parte da reflexão de Lívia a respeito de sua agência, como se vê abaixo:

O ensino da língua inglesa é muito defasado, né? Como aluno, a gente tem aquela perspectiva da gente não, não consegue, não tem esse tempo de aprender, mas quando você fala da aula, você entende por que eles não conseguem aprender. Assim, como o sistema funciona. Então, tipo, eu achei que foi uma experiência, está sendo uma experiência muito boa, mas ainda tem muita coisa que precisa ser melhorada. Eu, no meu ponto de vista, eu não sinto uma frustração em não conseguir, tipo ensinar mesmo a língua, mas eu vi que muitos colegas têm. Mas assim, pra mim, até agora foi uma experiência boa.

(Excerto 8 – Entrevista com Lívia)

Em suas ponderações, Lívia ressalta o condicionante de que os alunos não têm tempo para aprender por causa do sistema e seu funcionamento, mas, em vez de frustração, exibe resignação. São questões que talvez transcendam sua agência, o que é interpretado de modos diferentes entre os colegas que se sentem frustrados com isso. Ao mesmo tempo, Lívia assume que não conseguiu “ensinar mesmo a língua”, o que poderia ser compreendido como o ensino estrutural do inglês, uma vez que, contrapondo-se à visão de Catarina, discutida anteriormente, os alunos aprenderam muitas coisas por meio do PIBID para além do inglês. Quebrar estereótipos e rever preconceitos e paradigmas são considerados conteúdos que vão além da habilidade linguística, mas que servem ao propósito educacional, como exposto por Catarina, de tornar os alunos cientes de suas capacidades, um exercício de autoconfiança que dará sustentação tanto a seu desenvolvimento geral como linguístico.

Podemos concluir que as emoções despontam, como discutido por Landim e Oliveira (2023) como oportunidades para o desenvolvimento e exercício de agência nessa comunidade de prática. Em outras palavras, professores que observam suas emoções como catalizadoras de ação poderão ativar mais suas agências para ampliar suas interpretações, mudar posicionamentos, propor práticas pedagógicas diferenciadas do ensino tradicional e identificar momentos críticos, ou seja, um tipo de epifania esclarecedora para o desenvolvimento de agência (Morgan, 2012).

Considerações finais

Neste artigo, tracei os movimentos de rupturas e continuidades estabelecidos nas reflexões dos participantes sobre suas agências no PIBID Inglês de uma universidade do sudeste do Brasil. As categorias circunstâncias e emoções envolvidas na agência docente emergiram e organizaram as considerações dos participantes, ressaltando a relação dialógica entre os sujeitos e os contextos sócio-históricos dos quais eles fazem parte.

Como parte de continuidades, os participantes refletem dificuldades impostas pelo isolamento de professores em sua atuação nas escolas, o engessamento dos currículos e o ensino estrutural de língua inglesa, fatores esses que tendem a apassivar os sujeitos. As rupturas agentivas, por sua vez, são observadas nas negociações e reinterpretações curriculares ao lidar com demandas institucionais e das políticas linguísticas e educacionais; na opção educativa e crítica do ensino de língua inglesa centrado na quebra de estigmas que diminuem a autoestima de alunos; na renegociação de sentidos da relação entre escola e universidade, com uma perspectiva decolonial; nas variadas emoções que impulsionam ações, sejam elas de satisfação pelo trabalho docente, sejam elas de opção por outras áreas de profissionais.

Uma vez que as emoções emergiram como um tema da pesquisa não planejado previamente, não foi possível observá-la entre os participantes em um grupo focal, de modo que todos pudessem refletir e tomar decisões conjuntas. Trata-se, portanto, de uma limitação da pesquisa e de uma indicação de pesquisas futuras. A coesão do grupo foi observável em diversos momentos, ressaltando o PIBID Inglês como uma comunidade de prática. Trata-se de um espaço promissor para o desenvolvimento da agência de professores em formação e de professores formadores, o que culminou em propostas pedagógicas que potencialmente fortalecerão a agência dos estudantes da educação básica para o exercício da cidadania ativa em prol da transformação social.

Referências

AHEARN, L. Agency and language. In: *Annual Review of Anthropology*. 2001. 30:109–37.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, [1995] 2009.

BENESCH, S. Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. *System*. v. 79, December 2018, 60-69.

BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a Decolonial Language Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 20, n. 2, 2020, p. 301-324. Florianópolis set./dez. 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira*, 2006. pp.83-124

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. *Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID*. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

DUBOC, A. P. M. Letramentos críticos nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FERNANDES, A.C. Teaching English to Undergraduate Students in a Brazilian University: Thinking Glocally. In: GUILHERME, M. MENEZES DE SOUZA, L. M. T (Eds.). *Glocal languages and critical intercultural awareness: the South answers back*. New York: Routledge, 2019. p. 207-227.

FERRAZ, D. English (Mis)education as an Alternative to Challenge English Hegemony: A Geopolitical Debate. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T (Eds.). *Glocal languages and critical intercultural awareness: the South answers back*. New York: Routledge, 2019, p. 183-206.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974]1987.

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

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, Oct. 2016, p. 66-85.

LANDIM, D. S. P. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço**: desafios e possibilidades. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

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

LANDIM, D. S. P.; OLIVEIRA, A. C. T. A relação entre agência e emoções de professores de língua inglesa em formação como ruptura decolonial. In: IFA, S.; MENICONI, F. A.; NASCIMENTO, A. K. O. (Org.). *Linguística aplicada na contemporaneidade: Práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 44-67.

LIMA, D. C. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, D.C. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 159-170.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical Literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill: Hampton Press, 1997.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Rev. Estud. Fem.* v. 22 n. 3 Florianópolis set./dez. 2014, p. 935-952.

MASON, J. *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito entre produção e Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from Below. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T (Eds.). *Glocal languages and critical intercultural awareness: the South answers back*. New York: Routledge, 2019, p. 17-41.

MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por*

uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K.A. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MONTE MÓR, W. *Linguagem e Leitura da Realidade*: Outros olhos, Outras Vozes. 1999. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, Eduardo; BUZATO, Marcelo. (eds.). *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, 2013, p. 126-146.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: Identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, 15, 034-055 [On-line Journal]. Disponível em <http://journals.ateneo.edu/ojs/kk/article/view/1444> Último acesso 24 agosto 2015.

OLIVEIRA, A. C. T. *O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/35868>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of Colonialism*. New York and London: Routledge, 2002.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. New York: Oxford University Press, 1992.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. *Teacher agency: an ecological approach*. London: Bloomsbury Academic, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder u classificación social. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

SALDAÑA, J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE, 2013.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 79, nov., pp. 71-94, 2007.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAO, J.; GAO, Xuesong. *Language Teacher Agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

TAVARES, V. Introduction: Social Justice in L2 Education through Pedagogies of Multiliteracies. In: TAVARES, V. (Ed.). *Social Justice through Pedagogies of Multiliteracies: Developing and Strengthening L2 Learner Agency and Identity*. New York, London: Routledge, 2025.

VÉRGÈS, F. *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

VIANINI, C.; LOPES, D.; SENA, L. A monitoria como espaço de formação agentiva no ensino de PLE. *Rev. EntreLinguas*, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023025, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18537>

Recebido em: 31/10/2024

Aceito em: 10/03/2025