

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Sílvia Armada Martins
Angela B. Cavenaghi Themudo Lessa
(Organizadoras)

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE FORMADORES
EM CONTEXTOS DIVERSOS



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

048d Oliveira, Grassinete Carioca de Albuquerque (org.).
Diálogos contemporâneos sobre educação formação de formadores em contextos diversos /
Organizadoras: Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira, Sílvia Armada Martins e Angela
Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa; Prefácio de Adolfo Tanzi Neto.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
figs.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-299-0.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Sílvia Armada Martins
Angela B. Cavenaghi Themudo Lessa
(Organizadoras)



DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE FORMADORES
EM CONTEXTOS DIVERSOS



Copyright © 2021 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editores: Eckel Wayne
Capa: Acesa Design
Revisão: Joana Moreira

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliaana Merlin Deganutti de Barros
(UEP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glais Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Pentead, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

DIÁLOGOS FORMADORES EM TEMPOS DE EXISTÊNCIA.....

Adolfo Tanzi Neto

APRESENTAÇÃO.....11

ENCONTROS REFLEXIVOS COMO ESPAÇOS DIALÓGICOS A SERVIÇO DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA TRANSFORMAÇÃO.....

Sílvia Armada Martins

A PEDAGOGIA DELIBERATIVA COMO UMA FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS E DEMOCRÁTICOS.....37

Leonardo N. Correa

“NA HORA EM QUE JUNTA TUDO É QUE DÁ UM NÓ”57

Glauco Augusto de Souza

A AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES: (RE)VISITANDO CONCEITOS

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

Angela B. C. Themudo Lessa

A HORA DA BRINCADA (live) COMO UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO FRENTE AO INÉDITO VIÁVEL..... 109

Ulysses C. C. Diegues

Fernanda Coelho Liberali

PROJETO BRINCADAS: RELATO DE UMA PRÁXIS DECOLONIAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....125

Luciana K. Modesto-Sarra

Bianca S. F. Medeiros

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL.....139

Cristiane Oliveira Campos-Gonella

Rubens Fernando de Souza Lopes

“CADA AULA É UMA AULA DIFERENTE” O DESENVOLVIMENTO DA AGÊNCIA DE PROFESSORAS EM CONTEXTO DE AULAS REMOTAS161

André Effgen de Aguiar

Deise Viana Ferreira

SABERES EM PERSPECTIVA FORMATIVA: NARRATIVA PEDAGÓGICA DO CÁRCERE1

Idelvandre Vilas Boas S. Santos

Jessika Gama Ribeiro

FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA DE PROFESSORES: RELATO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO209

Angela B. C. Themudo Lessa

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

Rosemeyre Moraes de Oliveira

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS).....223

“CADA AULA É UMA AULA DIFERENTE” O DESENVOLVIMENTO DA AGÊNCIA DE PROFESSORAS EM CONTEXTO DE AULAS REMOTAS¹

André Effgen de Aguiar
Deise Viana Ferreira

INTRODUÇÃO

A discussão ora apresentada tem por interesse tecer considerações a respeito do cenário pandêmico da Covid-19, enfermidade respiratória aguda causada pelo coronavírus (SARS-CoV2), na conjuntura educacional, em particular, sobre a complexa atividade de ministrar aulas remotas pelos professores da Educação Básica no Brasil. A partir desse contexto, tem-se por objetivo basilar compreender de que forma o desenvolvimento de agência por professores em isolamento social tem afetado a organização das novas práticas de ensino.

O mês de fevereiro do ano de 2020 inaugurou um estado de alerta no país para várias gerações que, pela primeira vez, se depararam com o fenômeno de uma pandemia. A Covid-19 teve origem no ano anterior na cidade de Wuhan, China, e sua rápida disseminação causou uma profunda crise que assolou diversos setores no mundo inteiro. Um quadro de difícil descrição, pois, antes de tudo, envolve a dor e a desolação de milhares de vidas já extintas e a incerteza do porvir. É, de fato, uma “tempestade perfeita”², com muitos percalços a serem superados.

¹ Informamos que uma versão deste artigo foi anteriormente publicado na Revista Intercâmbio (v. 46) no ano de 2020 e sua publicação nesta obra foi autorizada pelo corpo editorial da revista.

² A expressão “tempestade perfeita” é oriunda do inglês *perfect storm* que se refere à situação na qual um evento, em geral não favorável, é drasticamente agravado pela ocorrência de uma rara combinação de circunstâncias, transformando-se em um desastre.

A saída proposta por pesquisadores e autoridades em saúde como paliativa a essa crise mundial, até o momento, foi o isolamento social e o uso rigoroso de máscaras em público. Diante do afogamento dos sistemas de saúde e funerário e do colapso ocasionado em algumas realidades, a questão essencial que se coloca é como o ato de isolar-se do ambiente de convivência social pode ser operado na lógica da justiça social, considerando que as práticas sociais foram, em grande parte, deslocadas para o ciberespaço.

Dessa forma, no âmbito da educação, por exemplo, está ocorrendo um movimento de transposição do espaço escolar para o espaço doméstico. Fato que exigiu da comunidade escolar, de forma súbita, mudanças e adequações para promoção do ensino remoto na rede de ensino. Essa nova realidade, trouxe muitas dificuldades no planejamento, desenvolvimento e execução das atividades desenvolvidas pelos professores e coordenadores, assim como, impactou na assistência e acompanhamento dos estudantes. Contudo, é bem verdade que o uso de ferramentas e plataformas digitais não é evento novo. Há cada vez mais, aplicativos e tecnologias aplicadas ao ensino-aprendizagem disponíveis na internet. A questão espinhosa se evidencia na falta de acesso aos aparatos tecnológicos, ocasionada pelo abismo social, que impede que o ensino remoto ou ensino a distância³ possa ser considerado democrático e acessível a todos. Nesse sentido, o evento da pandemia revela, de maneira explícita, como as desigualdades sociais são responsáveis pelo insucesso, evasão e baixos índices de aproveitamento dos estudantes, como também dizem respeito sobre a dificuldade de atualização e formação continuada dos professores.

A migração do espaço físico para o virtual com o fechamento das escolas e outras instituições de ensino foi uma medida urgente e pouco refletida. As implicações desse processo num país como o Brasil, no qual metade da população não tem acesso livre à internet ou o acesso é

³ Ensino a distância requer metodologias específicas, materiais, modos de controle e de com partilhamento para sua organização. Tem como premissa oferecer flexibilidade e autonomia para adequar-se à disponibilidade de cada um. Já o ensino remoto, que está ocorrendo na Pandemia, não dispõe de um ambiente virtual adequado para aprendizagem, o que favorece a improvisação de muitas práticas pedagógicas. Tem indicado justamente esse movimento “amador”, de certo modo, dos professores que, como tem sido dito, foram dormir professores presenciais e acordaram professores virtuais.

precário configuram forças desproporcionais no enfrentamento à pandemia. Desse modo, Santos (2001) salienta que

[...] o denso sistema ideológico que envolve e sustenta as ações determinantes parece não resistir à evidência dos fatos. A velocidade não é um bem que permita uma distribuição generalizada, e as disparidades no seu uso garantem a exacerbação das desigualdades. A vida cotidiana também revela a impossibilidade de fruição das vantagens do chamado tempo real para a maioria da humanidade. A promessa de que as técnicas contemporâneas pudessem melhorar a existência de todos caem por terra e o que se observa é a expansão acelerada do reino da escassez, atingindo as classes médias e criando mais pobres (SANTOS, 2001, p. 117).

A perspectiva não verossímil de superação da exclusão social finida nas sociedades como a ordem imperativa do sistema capitalista apontado por Santos parece estar fortemente localizada na exclusão digital como um fator que determina a presença ou a ausência do indivíduo no mundo. Assim, o direito a existir e interagir no meio social perpassa a condição de acessar os recursos necessários que permitam sua inclusão.

A partir de então, inicia-se a corrida dos professores para a auto formação. Esse movimento reforça a necessidade de uma perspectiva sobre os processos educacionais como não finalizados em si mesmos. De acordo com Teixeira (2011, p. 54-55),

[...] a autoformação docente se realiza nos diferentes espaços das vivências do professor, desencadeando-se como um processo amplo e permanente que articula as dimensões pessoais com as demandas emergentes nos contextos educacionais, fato que une vida e profissão. Isso mostra que o professor nunca está pronto, seus processos de formação não se encerram nos cursos sistemáticos promovidos pelas instituições de trabalho ou centros acadêmicos de formação. A autoformação docente é sempre uma realidade mutável, e ocorre num *continuum* que se estende por toda a vida, através de uma ação totalitária abrangente dos aspectos da pessoa e das experiências professorais.

A associação desse entendimento com o momento atual é bastante pertinente para discutir a nova relação estabelecida entre os professores com os desafios de atuação profissional no contexto pandêmico. Assim, o ato de ministrar aulas se ressignifica em diversas dimensões da vida do professor; o espaço público (a escola) torna-se o espaço privado (a residência), a percepção do tempo presencial passa a ser o tempo virtual (com as intermitências da conectividade), a interatividade entre os participantes se transmuta, à medida que a corporeidade é fragmentada no campo dos sentidos.

A partir desse contexto emergente, o professor vê-se obrigado a alterar seu modo de agir de forma inesperada e se adequar às demandas que lhe são impostas pelas instituições. É um processo, antes de tudo, antidemocrático e violento, pois não oferece condições de escolha ao profissional, ainda que o mesmo procure se adaptar e buscar novas formas de fazer e de conhecimento necessárias ao desempenho de suas atribuições, é impossível prescindir do fator tempo na aprendizagem.

Nessa direção, nossa proposta é discutir como as novas formas de viver a escola e promover aulas de maneira remota têm ocorrido e impactado as ações dos professores e de seus estudantes em isolamento social. Para tanto, apresentamos como questão a ser analisada o desenvolvimento de agência pelos professores nas práticas de ensino, a partir das narrativas construídas em um encontro de formação profissional que buscou compreender como as relações produzidas por meio da linguagem podem ajudar a compreender as ações agentivas no tempo e no espaço.

Destarte, o trajeto percorrido neste artigo inicia-se com os princípios teóricos sobre agência; em seguida, descrevemos o contexto da pesquisa e as questões metodológicas. Posteriormente, apresentamos categorias e procedimentos de análise e interpretação dos dados. Por fim, são elaboradas as considerações finais.

Assim, na próxima seção apresentaremos um breve panorama sobre o conceito de agência na perspectiva dos estudos de Edwards (2007, 2011), Engeström (2007, 2011), Stetsenko (2017), Ninin e Magalhães (2017) e Liberali (2017), para retratar os tipos de agência que podem

ser determinantes na construção dos novos significados atribuídos ao ensino-aprendizagem.

O PAPEL DA AGÊNCIA NA TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC)

A partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que tem como base os estudos de Vygotsky (1991) e de Leontiev (1978), que compreendem a importância da ação do sujeito no contexto social, histórico e cultural em que está inserido, pretendemos apresentar, de forma breve, os conceitos de agência tomados como base nesta pesquisa.

Segundo Engeström e Sannino (2013), a agência está relacionada com os modos de agir no âmbito individual e no âmbito coletivo, numa relação coconstruída e intermediada entre os participantes implicados na interação. Assim, no contexto escolar, os professores e estudantes podem ser potenciais agentes de transformação à medida que desenvolvem entre si ações colaborativas para solucionar conflitos. Nessa perspectiva, a linguagem cumpre um papel essencial em todas as atividades desenvolvidas pelos indivíduos e

[...] ao pensar na linguagem em movimento e na trajetória dos sujeitos nos diversos cronotopos, torna-se fundamental compreender as questões que envolvem essas escalas de indexicalidade dos recursos semióticos. Na Linguística, os indexais são palavras ou expressões cujos significados variam em função do contexto de uso. Tendo em vista que todos os signos são indexais (apontam para algo), histórias em curso, vividas e possíveis de serem invocadas em diferentes cronotopos, podem carregar valores, ideologias e crenças assumidos em situações interacionais específicas, sinalizando, por exemplo, relações de poder (LIBERALI, 2018, p. 368).

O pensamento de Liberali aponta o fato de que as relações mediadas pela linguagem no evento social produzem efeitos semânticos diversos, diretamente conectados à visão de mundo desses indivíduos

e a seus modos de agir e de posicionar-se diante das situações que se apresentam nas circunstâncias vividas por determinada comunidade. Dessa forma, a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2004, 2011, 2012) pode possibilitar o desenvolvimento de agência, a partir de um sistema de atividade social (ENGESTRÖM, 2007) que vê o trabalho como algo construído coletivamente, como atividade mediada por artefatos culturais. O sujeito afeta o mundo e é afetado por ele numa relação dialética a partir da ação intencional e consciente dos participantes.

Nesse sentido, destacaremos os tipos agência que subsidiaram as análises propostas neste estudo. Apresentamos, a seguir, o quadro adaptado de Lage (2019).

QUADRO 1 – Tipos de agência e características

Agência Relacional (Edwards, 2007)	Agência Transformativa Ativista (Engeström, 2007; Stetsenko, 2017)	Agência Crítico- Colaborativa (Ninin e Magalhães, 2017)	Agência Desencapsuladora (Liberali, 2017)
Responsabilizar-se com o outro.	Agir com intencionalidade em situações controversas.	Expressar, sem receio, pontos de vista, medos, dúvidas e emoções.	Compreender seu poder de transformação em contextos diversos.
Comprometer-se de modo consciente com o outro.	Romper com quadros estabelecidos.	Acompanhar com responsabilidade e compromisso.	Partir da mobilidade em diferentes atividades.
Questionar com o intuito de dar suporte.	Analisar o contexto e prever situações.	Expandir o próprio entendimento a partir do diálogo com outros modos de pensar.	Focalizar a transformação de repertórios.
Negociar em práticas dialéticas.	Transformar a prática e/ou contexto.	Oportunizar momentos de fala, questionamento, argumentação e discordância de ideias.	Superar e desencapsular papéis, agindo em diferentes atividades.

Fonte: Adaptado de Lage (2019)

O resumo de ideias compiladas no Quadro 1 mostra a amplitude de contribuições elaboradas por diversos pesquisadores para a compreensão

do fenômeno da agência e as especificidades dos papéis atribuídos às ações desenvolvidas na interação com o coletivo.

A agência relacional (EDWARDS, 2007, 2011) enfoca a capacidade de trabalho dos sujeitos em parceria, ou seja, a ação de um indivíduo em oferecer, intencionalmente, suporte ao outro na realização de escolhas para, colaborativamente, alcançarem o objeto da atividade. Tem ênfase na reciprocidade e no fortalecimento mútuo e possibilita o desenvolvimento das competências no âmbito coletivo. Assim, há uma interdependência, na qual o sujeito se constitui e é constituído nas relações e interações sociais com o outro.

No fragmento abaixo, Pereira (2019) sintetiza o pensamento do teórico Edwards:

Edwards (2007) explica a agência relacional como uma ação conjunta dos sujeitos sobre o objeto da atividade e destaca a oportunidade dos sujeitos para questionar a interpretação do objeto. Essa relação pressupõe o trabalho com conhecimentos comuns e divergentes, ou seja, quanto maior a diferença de repertório dos sujeitos, mais serão as contradições e, assim, maior a probabilidade de troca entre os indivíduos (PEREIRA, 2019, p. 43).

Considerando os aspectos que caracterizam a agência transformativa, baseados em Engeström (2007), o principal elemento é a contradição. Seguindo essa linha de pensamento, a atividade do homem se constitui na contradição e nas suas manifestações, nos conflitos, na defesa de ponto de vista divergente, nos impasses gerados e entraves para mudar de opinião, por exemplo, em situações experienciadas no coletivo. Em outros termos, se trata da capacidade de alterar a atividade para conceber novas formas de agir. Assim,

[...] é possível observar se uma comunidade está passando por um processo de agência transformativa quando os sujeitos criticam a organização da atividade atual, explicam novas possibilidades, visualizam novos padrões para a atividade,

propõem atitudes e comprometem-se com as mudanças. Tudo isso, apesar de parecer resistência, é um processo de agência transformativa com base na contradição e em suas manifestações (PEREIRA, 2019, p. 44).

A citação acima nos parece muito pertinente para pensar o contexto de realização deste estudo, pois são perceptíveis, em diversos momentos, as dificuldades e os conflitos provocados pela pandemia nos modos de criar e organizar ações não previstas, portanto novas, para trabalhar e produzir sentidos no processo de educação.

Destarte, Stetsenko (2017) expande a discussão de agência transformadora destacando a importância do ser-saber-fazer, propiciando, então, a constituição de posturas ativistas que tenham compromisso com a transformação social. Nesse sentido, os sujeitos são os próprios agentes transformadores de suas vidas e trajetórias em comunidade, a partir de uma visão de mundo pautada no projeto de Vygotsky, que tem sustentação no ideal marxista de luta pela igualdade e solidariedade entre os povos. A ideia fortemente defendida por esse pensamento é de ruptura com padrões preestabelecidos e de um agir com intencionalidade em situações controversas.

No que se refere à agência crítico-colaborativa proposta por Ninin e Magalhães (2017), o processo crítico-colaborativo entre os sujeitos deve ocorrer num contexto de mútua confiança e respeito entre os participantes, considerando a diversidade de opiniões, valores, receios e dificuldades expostas no coletivo. Somente nessa abordagem o projeto desenvolvido pelo coletivo tem possibilidade de ampliar a compreensão do real e compartilhar experiências capazes de transformar as práticas sociais.

Por fim, apresentamos o conceito de agência desencapsuladora de Liberali (2017) que expande o conceito de desencapsulação de saberes (ENGESTRÖM, 2016). Na proposta de Liberali, o sujeito tem possibilidade de exercer diferentes papéis e utilizar-se de mobilidade para atuar em diferentes situações de interação, conforme repertório construído. As tensões estabelecidas por meio das relações são marcadas no discurso considerando os distintos graus de poder, autoridade e validade. Dessa forma,

[...] propostas desencapsuladoras pressupõem que saberes escolarizados, normalmente fixos e marcados por perspectivas únicas e verdades absolutas, podem ser superados a partir de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008) de fontes distintas. Essa diversidade de possibilidades de compreensão cria a oportunidade para a expansão da aprendizagem (ENGESTRÖM, 2002 [1987]), permitindo a realização do ensino-aprendizagem fora de cápsulas tais como as disciplinas, as fontes e a própria instituição escolar. Nessa linha, esse processo desencadeia um tipo de desenvolvimento humano, em que os atores da escola estendem seus vários saberes para além da escola e os integram em sua vida (LIBERALI, 2018, p. 20).

Assim, os papéis desempenhados pelos participantes podem ou não contribuir de maneira favorável para o bem comum, à medida que o acesso a outros saberes pelo indivíduo depende da democratização de conhecimento e de oportunidades de aprendizagem. Essa agência considera como fundamentais os conceitos de mobilidade e repertório (BLOMMAERT, 2010) para que o sujeito tenha condições de transitar entre distintos papéis e, a partir da mobilidade construída coletivamente, tenha condições de transformar repertórios.

A seguir, apresentaremos o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida, como também a fundamentação metodológica.

CONTEXTO DE PESQUISA E QUESTÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresentaremos o contexto em que foram produzidos os dados desta pesquisa para, em seguida, enquadrá-la no campo da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2004, 2011, 2012), quadro teórico-metodológico adotado, além de discutir as categorias de análise utilizadas para interpretar e analisar os dados, tudo isso no intuito de responder a pergunta de pesquisa proposta: *como se dá o desenvolvimento da agência de professores que atuam com aulas remotas, no contexto do isolamento social?*

Contexto da pesquisa

É a partir do contexto de uma escola privada que pensamos esta pesquisa. Nosso intuito é observar o desenvolvimento de agência dos professores que, de uma hora para outra e sem formação específica, tiveram de produzir aulas na modalidade remota, utilizar plataforma de ensino, criar grupos de WhatsApp, gravar videoaulas e se exporem nas redes sociais, dentre outras novas demandas que lhes foram criadas.

Os dados analisados foram produzidos a partir de um encontro de formação⁴ de professores de uma escola privada situada na cidade de Vila Velha (ES), em que um dos pesquisadores trabalha como assessor de Língua Portuguesa juntamente com as professoras de Séries Iniciais e com a professora de Língua Portuguesa das Séries Finais do Ensino Fundamental. O encontro ocorreu no mês de junho de 2020, de forma on-line, por meio da plataforma Google Meet e foi gravado em áudio e vídeo, utilizando o recurso de gravação dessa mesma plataforma.

Esse não foi o primeiro contato de um dos pesquisadores com as professoras, já que antes de iniciar o isolamento social, a escola, em conjunto com esse pesquisador, já havia preparado uma programação anual de formação com as professoras, e alguns encontros e tarefas já haviam sido desenvolvidos, de forma presencial. Quanto ao encontro focal da análise aqui proposta, este foi dividido em dois momentos:

⁴ Vianna e De Grande (2016) consideram esses encontros que os professores participam no âmbito da própria escola como **eventos de formação**, uma vez que são situações pontuais, em que um assunto específico de interesse dos envolvidos é discutido, que não necessariamente têm um planejamento de continuidade.

QUADRO 2 – Organização do encontro de formação

1º MOMENTO	Nossa intenção foi conversar com as professoras sobre como está sendo viver e trabalhar nesse contexto de pandemia e isolamento social. Ao iniciar esse momento, as professoras assistiram ao vídeo do humorista Diogo Almeida, chamado “desabafo – aula online” ⁵ , no intuito de contextualizar o tema de discussão desse primeiro momento. Para nortear a discussão preparamos as seguintes perguntas ⁶ : a) Como tem sido seu trabalho nesse contexto de pandemia? Quais as dificuldades que você tem enfrentado? b) Pensando em tudo que você tem passado, o que você acha que aprendeu em relação a dar aulas? A partir desses e de outros questionamentos, as professoras foram narrando situações que estavam vivendo, como estavam fazendo para dirimir as angústias causadas por esse novo tipo de trabalho e o que estavam aprendendo a partir dessas novas vivências tecnológicas.
2º MOMENTO	Na segunda parte do encontro, pretendíamos implementar uma proposta de trabalho de produção de texto com as professoras a partir das aulas remotas: o ensino e a produção de gêneros textuais virtuais (MARCUSCHI, 2010). Para essa discussão, disponibilizamos para todas, na semana anterior, o artigo “BNCC para o ensino fundamental e gêneros digitais na sala de aula” ⁷ , de Luana Magalhães Siqueira e Luana Teixeira Porto; a reportagem da revista <i>Nova Escola</i> “Como usar os gêneros digitais em sala de aula” ⁸ e o vídeo “O que é Letramento Digital?” ⁹ . As professoras leram, antecipadamente, o material disponibilizado e, após uma breve apresentação de um dos pesquisadores sobre o material, discutimos e elaboramos a proposta de ensino de produção de gêneros digitais, a ser implementada no segundo trimestre escolar.

Fonte: elaborado pelos autores

5 Disponível em: <https://youtu.be/msWgz2xmLJs>. Acesso em: 10 abr. 2020

6 É importante frisar que tais perguntas serviram somente de guia para auxiliar o percurso da discussão. Isso quer dizer que os dados produzidos não correspondem a uma entrevista; na verdade, eles são fruto de uma discussão que se iniciava com tais perguntas, porém seguia o fluxo da conversa e, nesse fluxo, outras questões pertinentes eram levantadas e discutidas, sem, necessariamente, se ligarem a essas duas questões propostas, promovendo outros olhares sobre o tema e o entrelaçamento de vozes.

7 Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/3250>. Acesso em: 10 abr. 2020.

8 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11857/como-usar-os-generos-digitais-em-sala-de-aula>. Acesso em: 10 abr. 2020.

9 Disponível em: <https://youtu.be/S1xAeBHhMgU>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Para esta pesquisa, optamos por um recorte para proceder à análise e discussão dos dados. Na intenção de aprofundarmos um pouco mais a observação do desenvolvimento de agência nas ações das professoras em contexto de isolamento social, por meio de aulas remotas, focaremos a análise de dados no 1º momento do encontro, uma vez que nesse momento as professoras tiveram mais tempo e oportunidade para falar, discutir e produzir conhecimento sobre a situação que estão vivenciando. Discutiremos, a seguir, o quadro teórico-metodológico focalizando a análise e interpretação dos dados produzidos.

A pesquisa crítica de colaboração

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é um quadro teórico-metodológico ativista e intervencionista (MAGALHÃES, 2004, 2011, 2012). Nesse quadro, esta pesquisa busca sustentação para a realização das análises, na intenção de responder à pergunta de pesquisa. A PCCol tem sua base nos pressupostos teórico-metodológicos propostos por Vygotsky (1999 [1930], 1997 [1931]), apoiado no materialismo histórico-dialético marxista (MARX; ENGELS, 2007 [1845-46]), que postula que a constituição do ser humano se dá sócio-histórico-culturalmente a partir das experiências vivenciadas por ele.

De acordo com Magalhães (2012), a PCCol visa compreender e discutir as possibilidades de transformação de modos de agir em contextos escolares pautados em questões de justiça, empoderamento e cidadania crítica. Nesse sentido, a colaboração precisa ser entendida como crítica, isto é, como uma zona de ação muitas vezes desconfortável, que pressupõe que “todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 56).

Desse modo, esse quadro teórico-metodológico pauta-se em uma pesquisa em que a práxis, tal como proposto por Vygotsky, está inserida na construção de novos modos de compreender e agir, nas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes deste estudo. Nessa direção, a ênfase

da PCCol recai sobre as relações crítico-colaborativas entre os agentes, propiciadoras da transformação de si e dos outros; ou seja, por meio de uma relação dialógica e dialética, os participantes envolvidos na pesquisa transformam e são transformados, pois constroem, crítico-colaborativamente, a compreensão do contexto investigado. Assim, podemos afirmar que a PCCol estabelece a ideia de coautoria e de construção conjunta entre os envolvidos no processo de transformação do conhecimento.

De acordo com Oliveira e Magalhães (2012, p. 06),

[...] atuar na perspectiva de colaboração crítica é propor de envolvimento de um trabalho criativo sobre os caminhos e projetos **coproduzidos**, que objetivam a construção de identidades, que são ao mesmo tempo singulares e plurais, uma vez que expressam na multiplicidade de sentidos e significados cristalizados colocados, explicitados e **questionados em vozes diversas, divergentes e contraditórias**, mas possibilitadoras de significados compartilhados em **um contexto que se organiza pela confiança e consideração às colocações dos outros**, pelo foco na aprendizagem. (Grifos nossos).

É nesse espaço que buscamos a democracia nas relações e no contexto escolar, já que pensamos ser fundamental que “todos os participantes aprendam uns com os outros e juntos negociem a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento” (MAGALHÃES, 2009, p. 53). Nesse contexto de busca de democracia e menos hierarquização das relações, é importante ressaltar a forte possibilidade de criação de tensões, conflitos, motivadas pela compreensão das contradições (MAGALHÃES, 2009; ENGSTRÖM, 2007, 2011). Tais manifestações tornam-se fundamentais para criar aos participantes ambientes de reflexão sobre sua prática pedagógica por meio de questões levantadas por outras professoras e pelos pesquisadores, voltadas à intervenção e à mudança no fazer docente.

Dessa forma, com base nesse quadro teórico-metodológico, o encontro de formação foi organizado para promover a vivência de agências, conforme discussão de Edwards (2005, 2007), Engeström (2008, 2009)

e Ninin e Magalhães (2017). É importante frisar que, nesse contexto de formação, a PCCol foi fundamental para a construção de contextos de colaboração, organizados coletivamente com todos os envolvidos.

Categorias e procedimentos de análise e interpretação

Como já apontamos, para análise dos dados produzidos foram utilizados os estudos de Liberali (2012, 2013). Segundo a pesquisadora, precisamos considerar os aspectos **enunciativos, discursivos e linguísticos** nos excertos selecionados. Entretanto, é importante salientar que, de acordo com Liberali (2013, p. 62),

[...] a escolha por trabalhar com a nomenclatura enunciativa, discursiva e linguística não se realiza por uma perspectiva que considere esses aspectos desconectados. Ao contrário, seu uso pressupõe a interdependência dos termos.

O registro dessa informação é fundamental, na medida em que permitamos o trabalho colaborativo a partir da perspectiva dialética, o que nos permite pensar que as análises também deverão levar em conta fatores complexos que se articulam e são interdependentes e inter-relacionados. Desse modo, é preciso concatenar durante a análise dos dados ações como: descrição do contexto de atuação para o entendimento do contexto sócio-histórico-cultural; leitura e observação dos dados, elencando o conteúdo léxico-semântico e paralinguístico; análise e avaliação do conteúdo por meio das escolhas lexicais mais relevantes; e, por fim, definição das diversas categorias enunciativas, discursivas e linguísticas dos dados selecionados (LIBERALI, 2013).

As **categorias enunciativas** apresentam o contexto de realização da pesquisa, o local, o momento, os participantes, os objetivos e o conteúdo da interação. Para Liberali (2013, p. 68), ao se analisar a argumentação enunciativamente, deve-se focar na forma “como ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados, ancorados”. Em síntese, as características enunciativas focalizam o contexto no qual o evento é concretizado, a dialética entre o local, o momento, o veículo,

os participantes, os objetivos e os conteúdos abordados e seus modos de produção e de realização.

QUADRO 3 – Categorias enunciativas

CATEGORIAS ENUNCIATIVAS		
Lugar/momento físico e social de produção/ recepção/ circulação	Objetivos da interação	Conhecer o contexto de produção das falas, o modo de agir dos sujeitos, a divisão de papéis e os objetivos das interações para a vivência das diferentes agências
Papel social dos interlocutores (sujeitos da atividade)	Propósito	

Fonte: adaptado de Liberali (2013)

As **categorias discursivas** evidenciam o modo de organização do texto. Para Liberali (2012, p. 25), os aspectos discursivos “estão relacionados ao modo de planificação do texto e às formas organizativas predominantes, de acordo com o objetivo da ação em foco”, ou seja, têm relação com as características do contexto e com a articulação argumentativa da linguagem. São compreendidas em quatro pontos principais: plano organizacional, organização temática, foco sequencial e articulação entre as ideias (LIBERALI, 2013). Este último foi utilizado nesta pesquisa, pois permite observar o entrelaçamento de vozes, ponto importante na percepção do desenvolvimento de agência. O quadro 4 apresenta as categorias discursivas selecionadas para este estudo.

QUADRO 4 – Categorias discursivas

CATEGORIAS	EXEMPLOS
Apresentação de ponto de vista: apresentação da posição de um interlocutor que requer sustentação ou refutação.	“porque <i>nós nunca trabalhamos com isso, nós trabalhamos sempre em sala de aula</i> ”
Espelhamento: apresentação repetida ou parafraseada de outro interlocutor.	“[...] é como a <i>Dani</i> falou, <i>nós não estávamos preparados para isso né</i> ”
Pedido de esclarecimento: solicitação de apresentação de maiores detalhes.	“ <i>Por que você acha que vocês não estavam preparadas para trabalhar com isso aí?</i> ”

Fonte: adaptado de Liberali (2013)

As **categorias linguísticas** realizam-se na materialidade do texto e são classificadas como mecanismos de composição do discurso (LIBERALI, 2013). Para esta pesquisa, foram utilizadas as categorias linguísticas apresentadas no Quadro 5.

QUADRO 5 – Categorias Linguísticas

CATEGORIAS	EXEMPLOS
Mecanismos lexicais: uso de vocábulos próprios, palavras marcadas por sua relação com teorias, conceitos e expressões escolarizadas.	“porque nós tivemos que nos reinventar ... em cada aula a gente trabalha.”
Mecanismo de distribuição de vozes: marca a implicação do sujeito enunciado, ou seja, o posicionamento é marcado em expressões da 1ª e 2ª pessoa (eu, tu, meu, teu) ou expressões para marcar e implicar o destinatário (você) ou a presença da 1ª pessoa do plural (nós, a gente)	“ eu... a gente passou pela exposição, né? Agora a gente está exposto, a nossa aula agora tá aberta para família toda assistir”
Mecanismo de interrogação: são focalizados os tipos de perguntas, como as de sim e de não, de múltipla escolha, de escolha única, bem como perguntas com uso de pronomes interrogativos (O quê? Por quê? Como? Quem? Para quê? Para quem? Quando? Onde?).	“ <i>Por que você acha que vocês não estavam preparadas para trabalhar com isso aí?</i> ”

Fonte: adaptado de Liberali (2013)

Além de pensar em analisar os dados a partir das categorias enunciativas, linguísticas e discursivas que, como já dissemos, não funcionam em separado, mas sim em uma relação dialética, outro fator que podemos elencar para apoiar nossa análise são as manifestações das contradições. Segundo Ninin e Magalhães (2017, p. 633),

[...] as diversas manifestações da contradição podem ser analisadas por meio de pistas linguístico-discursivas, pela análise da situação enunciativa que situa os participantes como historicamente constituídos para a compreensão da dinâmica das transformações organizacionais e do desenvolvimento de agência nas relações.

Por meio dessa afirmação das pesquisadoras, podemos conectar a categoria contradição com a descrição das categorias anteriores, pois aquela também atua de forma dialética com estas, para a compreensão das relações estabelecidas entre os participantes por meio da linguagem. É importante ressaltar aqui que a contradição é a nossa essência, ela é o motor para a transformação, podendo ser uma fonte fecunda de mudanças pessoais e sociais (HARVEY, 2016). Por isso vemos uma forte relação entre as manifestações da contradição e o desenvolvimento de agência. Segundo Stetsenko (2019, p. 07),

a agência é conceituada como uma habilidade situada letivamente formada por pessoas, como agentes de práticas sociais, da história e do próprio mundo – cada pessoa como membro da comunidade que, ao mesmo tempo, age de uma maneira única sobre os **dilemas e conflitos** de uma determinada comunidade – correalizando o mundo a e a si mesmos – desafiando o *status quo* existente e contribuindo para as práticas sociais da humanidade com um horizonte de possibilidades à vista. (Grifos nossos)¹⁰.

10 No origi [...] agency is conceptualized as a situated and collectively formed ability of people, qua agents of social practices, history, and the world itself – each person as fully a community member who at the same time is acting from a unique position and stance on a given community's predicaments and conflicts – to co-realize the world and themselves while challenging the existing status quo and contributing to social practices of humanity with a particular horizons of possibilities in sight.

Para Engeström e Sannino (2011), as manifestações das contradições movem a atividade e impulsionam o desenvolvimento de agência, justa mente por serem compartilhadas entre os sujeitos, que não se mostram parados perante a complexidade do contexto de ação. Dessa forma, a agência ocorre, então, nesse processo constante de transformar o mundo e a nós mesmos e, nesse eterno devir para entender e transformar as contradições, ação fundamental para o processo de nos tornarmos quem somos, podendo, numa relação complexa entre o individual e coletivo, transformar a si, ao outro e ao mundo. Engeström e Sannino (2011), es-tabeleceram algumas manifestações da contradição no seguinte quadro:

QUADRO 6 – Manifestações da Contradição

CATEGORIAS DE MANIFESTAÇÃO DA CONTRADIÇÃO	EXEMPLOS (marcas linguísticas)
Conflito: assume forma de resistência, desacordo, argumento e crítica; ocorre quando um sujeito sente-se afetado negativamente pelo julgamento do outro ou de um grupo, por causa de alguma divergência de interesses; a resolução ocorre quando o sujeito age em termos de submissão, de intervenção dominante de terceiros, compromisso, impasse, retirada.	(expressão mais marcada é a negação; não, não concordo com...; isso não é verdade; sim, não é bem isso...) “Eu perguntava as meninas como que elas conseguiam lidar com essa situação, porque <i>eu não estava me... me ajustando a isso</i> ”
Conflito crítico: situações em que o sujeito enfrenta dúvidas internas que o paralisam frente às questões contraditórias insolúveis por ele próprio; há um silenciamento do sujeito, por sentir-se culpado; a situação é considerada impossível ou ininteligível.	(marcas linguísticas que caracterizam emoção, questões pessoais, morais; são apresentados por meio de estrutura narrativa e com o uso de metáforas fortes; busca-se encontrar um sentido pessoal novo para a situação; toma a forma de libertação pessoal ou emancipação) “ <i>no início foi muito difícil para mim, tá? Não tinha, eu não tinha como fazer isso, era muito nervoso, porque me senti muito insegura em relação a isso</i> ”

Duplo vínculo: processos em que os sujeitos enfrentam, repetidamente, situações aparentemente sem saída, que tendem ao agravamento, gerando crises explosivas para o sujeito.	(perguntas retóricas que indicam necessidade premente de fazer algo, mas, ao mesmo tempo, há uma impossibilidade de fazer; aparecem perguntas desesperadas do tipo “o que podemos fazer?”, carregadas do sentido de urgência; transição do eu individual para o nós coletivo; expressões de desamparo) <i>“o que será quando nós voltarmos? Nós vamos continuar com a mesmice que nós estávamos acostumados? Né? Ou que tipos de instrumentos eeee avaliações nós vamos ter daqui para frente?”</i>
---	--

Fonte: adaptado de Engeström e Sannino (2011, p. 373-374)

Por meio das categorias acima elencadas, investigaremos, na próxima seção do artigo, como se dá o desenvolvimento da agência das professoras participantes da pesquisa que atuam com aulas remotas no contexto da pandemia.

O QUE NOS DIZEM OS DADOS

Esta seção do artigo está organizada no intuito de responder a pergunta de pesquisa: **como se dá o desenvolvimento da agência dos professores que atuam com aulas remotas, no contexto do isolamento social?** Para tal, tomamos como base os estudos sobre agência (EDWARS, 2007; ENGESTRÖM, 2007, 2009; NININ; MAGALHÃES, 2017; STETSENKO, 2017; LIBERALI, 2017) e as categorias de análise apresentadas na seção anterior.

Como já mencionado, os dados foram produzidos em um encontro de formação de professores de uma escola privada da cidade de Vila Velha (ES), quando refletimos sobre ensinar e aprender no contexto do isolamento social por meio de aulas remotas e, em seguida, discutimos sobre a implementação de um trabalho com ensino de gêneros textuais virtuais. Nessa reunião, participaram oito professoras das séries iniciais e uma professora de língua portuguesa das séries finais do ensino funda-

mental, a diretora e a pedagoga da escola, além do professor-formador (um dos pesquisadores). No âmbito desta pesquisa, e para resguardar a identidade dos participantes, serão adotados nomes fictícios.

É importante ressaltar aqui as dificuldades de produzir dados para pesquisa neste contexto de pandemia e isolamento social que estamos vivenciando. Em pesquisas que seguem o caminho teórico-metodológico da PCCol, por exemplo, o entrelaçamento de vozes entre os participantes é um fator fundamental para o desenvolvimento e transformação, além de configurar como um ótimo instrumento de análise; contudo, por meio de reunião utilizando aplicativos on-line (no nosso caso, o Google Meet), percebemos que essa dinâmica peculiar às relações fica prejudicada, pois, devido à qualidade e velocidade da internet de cada um, a reunião acontece com falas em tempos diferentes, criando uma espécie de “*delay*”, o que fazia com que quando um dos participantes tentava articular sua fala à fala do outro, ou contribuir, este não era ouvido a tempo e sua fala acabava se *embolando* com a de quem já estava falando, fazendo com que a reunião fosse interrompida por várias vezes para que pudessemos organizar os turnos de fala.

Outro fator que pode ter contribuído para a ausência de entrelaçamento de vozes seria, o que vamos chamar aqui, de uma espécie de letramento desenvolvido nesse contexto de aulas remotas, já que, devido ao grande número de interferências durante aulas e palestras – sons da casa, da rua, tv ligada, telefone que toca, etc. –, percebemos que as pessoas que participam com certa constância desses eventos criaram uma nova regra: desligar seus microfones, no intuito de que os sons alheios produzidos em seu local de participação não sejam ouvidos e atrapalhem os outros participantes. Pensamos que esse novo costume, oriundo desses tempos de novidade, está fazendo com que as pessoas fiquem mais caladas e esperem um momento mais institucionalizado ou autorizado para proferir seus discursos.

Apresentadas essas considerações, iniciaremos a observar, analisar e discutir os dados selecionados para esta pesquisa.

O recorte feito para o excerto 1 foi construído a partir da primeira pergunta feita pelo professor formador em busca de saber como estava sendo o trabalho das professoras nesse contexto de isolamento social, ou seja, como as participantes estavam fazendo para dar aulas nesse novo contexto. A professora Dani foi a primeira a falar, relatando que não tinha muitas dificuldades e que já estava acostumada a usar tecnologias nas aulas. A professora Iza, foco de nossa primeira análise, toma o turno, espelha a fala de Dani e narra quais são suas dificuldades para atuar nesse novo contexto.

Excerto 1

PFor Uma coisa que eu quero saber de vocês ééé... que vocês falem como tem sido o trabalho de vocês neste contexto de isolamento social, de tá trabalhando em casa, quais são as dificuldades que vocês estão enfrentando, o que que mudou no trabalho de vocês, como é que tá sendo a vida de professora nessa época de pandemia?

IZA]

A minha dificuldade foi de ontem, de hoje e será para sempre, porque nós, é **como a Dani falou (ENTRELAÇAMENTO DE VOZES)**, **nós não estávamos preparados para isso né (ESPELHAMENTO E INCLUSÃO – CONFLITO – PONTO DE VISTA)**, acostumados só em sala de aula e de repente teve uma mudança da água pro vinho, aí pegou todas nós, assim, de calça curta. Então... mas... agora que eu estou começando a me sintonizar nisso aí, porque **no início foi muito difícil para mim, tá?** Não tinha, **eu não tinha como fazer isso, era muito nervoso, porque me senti muito insegura em relação a isso**, essas aulas on-line, éééé gravar aulas no YouTube, fazer a gravação dos alunos na parte da mãozinha, pra eles fazerem, pra entenderem o que eu estava falando. No início eu tive muita dificuldade e foi, assim, muito ruim para mim, porque eu me senti totalmente insegura, sabe? **Eu perguntava às meninas como que elas conseguiam lidar com essa situação**, porque **eu não estava me... me ajustando a isso (CONFLITO)**, né? Tanto que, em relação a sua sequência didática, eu nem peguei, tá? Eu vou lhe ser muito sincera, eu nem olhei nada disso, porque cada dia era uma coisa, era uma coisa diferente pra nós estarmos trabalhando, então... eu agora que eu estou conseguindo fazer as coisas direitinho, sabe?

PFor Por que você acha que vocês não estavam preparadas para trabalhar com isso aí? **(PEDIDO DE ESCLARECIMENTO)**

IZA porque **nós nunca trabalhamos com isso, nós trabalhamos sempre em sala de aula (ponto de vista – CONFLITO)** e a única coisa diferente é que **nós (distribuição de vozes)** íamos pra sala de informática, mas na sala de informática, não era uma aula de informática, era mais como uma pesquisa, né?

PFor Você acha que hoje a sua insegurança passou, você... como é que você se sente hoje em relação a esse tipo de trabalho que vocês estão tendo que fazer? **(ESPELHAMENTO/PEDIDO ESCLARECIMENTO)**

IZA não... hoje, não é toda aula que eu estou assim né, preparadíssima, né? Mas **a gente tem que tá estudando, eu estudo um dia... uns dias antes, gravo... sozinha, aí vejo que não tá bom, gravo outra vez, agora que eu te falei que eu estou me ajustando a isso aí, mas no início foi muito penoso para mim isso aí, tá?**

Após todos assistirem ao vídeo “Desabafo – aula on-line” com o intuito de contextualizar a discussão que estava por vir, o formador inicia o encontro fazendo uma das perguntas que já estavam pré-determinadas para nortear a discussão. Com isso, a professora Iza, a mais velha do grupo, começa a contribuir com sua vivência, comentando um problema que se manifesta por meio de um conflito, linguisticamente marcado pela presença de negação (**nós não estávamos preparados para isso né**). Além do anúncio do conflito, por meio do entrelaçamento de vozes, Iza espelha e reforça a fala anterior da professora Dani, tentando mostrar que esse conflito é vivenciado por todas as outras professoras, quando distribui as vozes por meio do dêitico de pessoa *nós* e inclui a ela e as outras na mesma situação, dando indícios de desenvolvimento de *agência relacional* (EDWARDS, 2007).

A professora segue seu relato e deixa transparecer uma dúvida interna que poderia tê-la paralisado ou silenciado, um conflito crítico, quando afirma que **“no início foi muito difícil para mim, tá? Não tinha, eu não tinha como fazer isso, era muito nervoso, porque me senti muito insegura em relação a isso”**, ela acaba nos revelando indícios de *agência transformativa*, pois, de acordo com Ninin e Magalhães (2017, p. 642-643),

[...] ao discutirem questões complexas durante a formação, questões que deixam vulneráveis os sujeitos participantes, e, mesmo assim, ao optarem por revelar essas inseguranças, esses participantes deixam transparecer indícios de agência transformativa, pois cada discussão potencializa coletivamente as mudanças na prática profissional ou, se ainda não isso, a importância de se discutir a prática profissional de maneira orientada e fundamentada.

Ao desvelar suas angústias e dificuldades iniciais, Iza, além de se expor, mostra ao grupo que há possibilidade de superação desse conflito. Seguindo o curso de sua narrativa, a participante diz: **“Eu perguntava às meninas como que elas conseguiam lidar com essa situação, porque eu não estava me... me ajustando a isso”** e, nesse excerto, fica evidente que uma forma de superar esse conflito vivenciado seria apoiar-se nas demais, o que se torna claro no pedido de ajuda que a professora faz, nos revelando o desenvolvimento de *agência relacional* de sua parte, pois esse tipo de agência prevê um senso de responsabilidade mútua, o envolvimento consciente de si e a capacidade de oferecer e pedir ajuda (EDWARDS, 2007, 2011).

Na sequência, o professor formador, por meio do mecanismo de interrogação, faz um pedido de esclarecimento buscando a expansão da resposta de Iza (**Por que você acha que vocês não estavam preparadas para trabalhar com isso aí?**), o que revela, por parte desse professor o desenvolvimento da *agência crítico-colaborativa* pois, segundo Ninin e Magalhães (2017), o uso de perguntas e pedidos de explicação dão oportunidade para os participantes, ousadamente, assumirem posicionamentos, expandirem seus pontos de vista e reelaborarem suas maneiras de pensar, evidenciando, assim, esse tipo de agência. Isto quer dizer que o formador, ao agir criticamente, por meio de um pedido de expansão, ao mesmo tempo em que desenvolve sua própria agência, cria um contexto que provoca os participantes para que também desenvolvam sua agência crítico-colaborativa.

Após mais uma pergunta do professor formador que espelha a fala de Iza e pede mais esclarecimentos (**Você acha que hoje a sua insegura-**

rança passou, você... como é que você se sente hoje em relação a esse tipo de trabalho que vocês estão tendo que fazer?), a professora, mais uma vez, por meio do mecanismo de distribuição de vozes, diversifica as pessoas por meios dos pronomes *a gente, eu, nós*, incluindo, assim, a todos no contexto, mostrando que rompe com um modo de agir: dificuldade e insegurança em trabalhar com aulas remotas (**“a gente tem que tá estudando, eu estudo um dia... uns dias antes, gravo... sozinha, aí vejo que não tá bom, gravo outra vez, agora que eu te falei que eu estou me ajustando a isso aí, mas no início foi muito penoso para mim isso aí, tá?”**) e, com isso, acaba oferecendo apoio às demais participantes, atuando como suporte na compreensão da prática pedagógica e do sistema da atividade, evidenciando *agência relacional*. Para Engeström e Middleton (1996), a agência relacional ocupa um espaço conceitual entre um foco na aprendizagem como reforço da compreensão individual e um foco na aprendizagem como uma mudança sistêmica. Expandindo esse pensamento, Ninin e Magalhães (2017) afirmam que é nesse sentido de suporte para que ocorra uma ruptura que a agência relacional torna-se instrumento para o desenvolvimento da *agência transformativa* nas ações dos participantes, ao construírem conhecimento novo, fazendo com que esse conhecimento passe de um foco individual para um pensamento coletivo.

Continuando a reunião, depois da fala de diferentes participantes, o professor formador lança a segunda pergunta norteadora, pretendendo saber das professoras o que elas aprenderam a partir da emergência dessa nova maneira de trabalho e como elas pensavam que seria ensinar quando as aulas presenciais voltassem. Nesse momento, mais uma vez, a professora Iza se manifesta fazendo uma reflexão sobre o que acontecerá no retorno das aulas, e revela o que aprendeu.

Excerto 2

IZA Tem horas que eu fico pensando... eu penso alto também, né? Eu fico imaginando assim: será que quando nós vamos voltarmos, nós iremos... porque hoje em dia nós somos criativos, tá? Em uma coisa que nós nunca trabalhamos, então o que nós estamos fazendo hoje, nós estamos criando,

né? **Cada aula é uma aula diferente...** mas às vezes eu fico pensando o que será quando nós voltarmos? Nós vamos continuar com a mesmice que nós estávamos acostumados? Né? Ou que tipos de instrumentos eeee avaliações nós vamos ter daqui para frente? (PERG RETÓRICA – duplo vínculo)

PFor Então, foi isso que eu perguntei pra você, Iza...

IZA Eu parabeno todas as professoras da escola e eu também, lógico, né? Porque agora é tudo novo, **porque nós tivemos que nos reinventar... em cada aula a gente trabalha.** (TRANSFORMAÇÃO DO OBJETO AULA)

Nesse excerto, a participante inicia seu discurso refletindo sobre a situação imposta pela pandemia e como será a atuação docente pós isolamento social. Encadeando uma sequência de perguntas retóricas (**o que será quando nós voltarmos? Nós vamos continuar com a mesmice que nós estávamos acostumados? Né? Ou que tipos de instrumentos eeee avaliações nós vamos ter daqui para frente?**), ela oferece ao grupo suporte para reflexão da atual conjuntura, ao mesmo tempo em que faz uma reflexão interna. Por meio do mecanismo de distribuição de vozes, Iza faz uso do *nós* inclusivo, o que denota de sua parte desenvolvimento de *agência relacional*, já que divide essa responsabilidade de reflexão com as outras professoras. De acordo com Liberali (2013), o uso de *nós*, nesse caso, propicia condições para a integração de sentidos ao trazerem a própria voz e as alheias constituintes dos discursos dos participantes.

Podemos interpretar também que o uso desse recurso de distribuição de vozes (*nós*) implica apoio mútuo e compreensão, além da consciência da importância primordial do eu e do outro, o que vai ao encontro do que Edwards (2005) preconiza a respeito da *agência relacional*, quando afirma que esse tipo de *agência* invoca responsabilidade, compromisso consciente com o outro, abrange também apoio e compreensão recíprocos, promove a capacidade de questionar com intuito de dar suporte. A partir desse posicionamento de responsabilidade com o eu e com o outro, para o desenvolvimento desse tipo de *agência*, cada indivíduo deve considerar o que traz para a situação, como ele pode ajudar a solucionar questões, o que o outro traz para a situação e como pode ajudar com soluções necessárias, compreensão das negociações e reconfiguração de tarefas,

expandido a aprendizagem individual, ao mesmo tempo, permitindo mudanças sistêmicas no grupo.

Seguindo nessa reflexão, o uso das perguntas retóricas também evidencia a manifestação de uma contradição: o que será de nós (professoras) quando isso tudo acabar? Essa manifestação se materializa por meio do duplo vínculo, pois Iza se vê enfrentando uma situação em que ainda não consegue ver a saída e, ao mesmo tempo, devido às exigências da crise educacional que estamos vivendo, precisa agir, encontrar uma resposta. Contudo, como vimos anteriormente, a contradição é o motor da transformação (HARVEY, 2016) e movimenta a atividade impulsionando o desenvolvimento de *agência* (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011) e, nos parece, que é exatamente esse movimento que a participante faz, saindo da zona da contradição, dando indícios de transformação, pois, quando afirma que **“cada aula é uma aula diferente”**, Iza evidencia as constantes mudanças que precisam ser feitas no objeto da atividade – aula remota – e, de acordo com Engeström (2007, 2009) o desenvolvimento da *agência transformativa* tem o foco no objeto em transformação.

Ainda seguindo esse raciocínio, Iza diz **“porque nós tivemos que nos reinventar... em cada aula que a gente trabalha”** e nesse trecho de seu discurso fica ainda mais evidente a transformação do objeto, pois, por meio do mecanismo lexical, percebemos a escolha de um verbo de transformação (reinventar), evidenciando o desenvolvimento da *agência transformativa* da participante, além de deixar clara a transformação realizada no objeto da atividade. De acordo com Engeström (2013, p. 724), a *agência transformativa* “não implica uma ação cotidiana qualquer, mas um ato de resistência e crítica proveniente de indivíduos comprometidos em realizar ações para mudar alguma situação”, isto quer dizer que esse tipo de *agência* compreende os participantes como ativos, capazes de resistir, criticar, oferecer outras possibilidades, pensar de forma diferente, modelar e assumir novos padrões de atividades (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

O encontro seguiu com quase todas as participantes se posicionando sobre o tema que estávamos discutindo. Quase no final do primeiro

momento, a professora Jaq nos relatou sua dificuldade e nos revelou as atitudes que tomou para resolver o problema em que estava imersa, além de nos mostrar sua percepção de si e do outro.

Excerto 3

JAQ Ah... então, eu... a gente (distribuição de vozes) passou pela exposição, né? Agora a gente está exposto, a nossa aula agora tá aberta para família toda assistir, para todo mundo avaliar hora a hora, né? Não é mais aquela coisa que o pai pegava só na época da prova pra perceber como é que tava a aula do filho, então eles opinam o tempo todo... e eu tenho uma turma que é uma turma difícil, uma turma grande na escola e eu tive que aprender, assim, desde o começo dessa quarentena ééé... **fazer parceria com eles, o tempo todo... então eu sempre me coloquei assim: “a gente tá juntos, a gente está na mesma situação”** (NEGOCIAÇÃO) até porque **eu sou professora da minha filha esse ano, então ficou fácil entender, né, o que que a gente tá passando, o que eles estão passando...** (MOBILIDADE) então foi uma coisa interessante que eu aprendi: que essa parceria, ela facilitou muito a minha vida, porque... primeiro que misturou tudo, né? Aluno, cliente... misturou tudo agora...

Nesse excerto, a participante tenta explicar às outras professoras qual caminho seguiu para conseguir dar aulas remotas. O trecho inicia-se com Jaq dando indícios de *agência relacional*, pois, por meio do mecanismo de distribuição de vozes, ela, apesar de começar o seu discurso no plano do individual (**eu...**), inclui por meio do dêitico de pessoa (**a gente, nossa**) as outras professoras, na intenção de dividir a responsabilidade, de afirmar que não só ela, mas todas as professoras participantes estão expostas com a execução das aulas remotas, e esse senso de envolvimento do outro é uma das marcas desse tipo de agência, que nada mais é do que um passo para o desenvolvimento de “malhas de responsabilidade mútua” (EDWARDS, 2007, p. 6).

Na sequência, Jaq relata a dificuldade de ter uma turma grande e agitada e mostra que para mitigar esse problema ela busca negociar com seus alunos quando diz que teve que aprender a “**fazer parceria com eles, o tempo todo**”, afirmando que “**a gente tá juntos, a gente está na mesma situação**”, promovendo o envolvimento consciente do outro

e buscando apoio mútuo para que todos entendam a situação que estão passando e possam contribuir cada um à sua maneira, desenvolvendo, mais uma vez, *agência relacional*.

Outro fator interessante de analisar no discurso dessa participante foi a alteração de papéis, quando diz que “**eu sou professora da minha filha esse ano, então ficou fácil entender, né, o que que a gente tá passando, o que eles estão passando...**”. Ela revela transitar do papel institucional de professora, para o papel de mãe, o que a faz ter uma visão diferenciada da situação. Nessa situação, percebemos indícios de *agência desencapsuladora*, contudo, antes de definirmos tal agência, precisamos discutir dois conceitos que são fundamentais para o desenvolvimento desse tipo de agência: mobilidade e repertório.

De acordo com Blommaert (2010), a mobilidade vem do intenso fluxo causado pelo fenômeno da globalização, que propicia novas atividades, novas demandas, novos encontros e novas necessidades em todos os âmbitos: social, cultural, tecnológico, linguístico, etc. Para esse autor, não há mais estabilidade; assim, é necessário ressignificar e construir repertórios, uma condição *sine qua non* para possibilitar a construção e ampliação de experiências. Já repertório seria um conjunto de recursos linguísticos, semióticos e socioculturais disponíveis utilizados pelas pessoas nas mais diferentes comunidades que não se restringem à língua, mas também a outros recursos possíveis: gestos, posturas, hábitos (BLOMMAERT, 2013).

Voltando ao excerto que estamos analisando, percebemos que Jaq possui repertório para transitar nos papéis de mãe e professora, apresentando mobilidade. Por meio da mobilidade podemos perceber que Jaq entende a complexidade da situação de forma diferente; usando o mecanismo de distribuição de vozes, ela deixa claro que conhece e entende os dois lados, pois diz que “**ficou fácil entender, né, o que que a gente tá passando, o que eles estão passando**” esse jogo com os pronomes de 1ª pessoa (a gente) e de 3ª pessoa (eles) mostra a visão extra que a participante tem, como se ela sáísse de si e pudesse refletir com outro olhar as experiências do outro.

Ao demonstrar um processo reflexivo de entendimento de si (como professora e mãe) e do outro (outras professoras e outros pais), Jaq utiliza seu repertório para ampliar o entendimento dos outros sobre a situação, compreendendo o seu papel, a importância do outro e a relevância de compartilhar com o outro, na forma de reconhecer nesse outro suporte para si mesma. Desse modo, de acordo com Liberali (2017), a agência desencapsuladora considera o papel do sujeito que desenvolve mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para atuar em diversas atividades, superando fronteiras com oportunidades para criar, agir, pensar e compreender o mundo.

Estes foram os excertos que selecionamos para perceber os tipos de agência que os professores podem desenvolver dando aulas em contexto de aulas remotas. Por meio das categorias linguísticas, enunciativas e discursivas e da percepção das manifestações das contradições, observamos a presença de agência relacional (EDWARDS, 2007), agência transformativa (ENGSTRÖM, 2007), agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017) e agência desencapsuladora (LIBERALI, 2017).

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando agência como uma ação informada, atitudes intencionais dos sujeitos para, colaborativamente, solucionarem conflitos e contradições, percebemos que, nesta época de crise em que estamos imersos, agir de forma a dividir responsabilidades, buscar ajuda e apoiar o outro, refletir sobre formas de transformar nossas práticas docentes, desencapsular conhecimentos e ter outras percepções do mundo, de si e do outro é fundamental para a ressignificação da educação em tempos de pandemia e isolamento social.

É importante refletir aqui sobre o sentido do termo ressignificar nestes tempos difusos, de obrigação de aulas remotas a qualquer custo. Essa emergência de adaptar nosso trabalho ao espaço virtual sem ne-

nhuma reflexão, sem se preocupar com a formação do professor para essa empreitada nos fez perder uma boa oportunidade para discutirmos e repensarmos a escola brasileira. Nosso sistema educacional está pautado no formalismo curricular, com metas de aprendizagem a serem alcançadas e balizado por avaliações padronizadas. Parece que a escola esqueceu que sua tarefa é formar e educar. Pensamos que a crise atual seria um tempo propício para a reflexão e reestruturação desse sistema. De acordo com Barriga-Díaz (2020, p. 28),

[...] perdemos uma inigualável oportunidade para desescolarizar a educação, para de alguma forma inverter o currículo, isto é, ao invés de pensar os conteúdos desde sua organização nas disciplinas, deveríamos colocá-las a serviço do que a realidade está reclamando. Isto seria desaprender para aprender¹¹.

Desse modo, o desenvolvimento da agência dos professores, neste momento, poderia estar voltado para a reflexão de como transformar o espaço escolar, de modo que este se reconfigure como lugar de reflexão e discussão de problemas reais, de interação entre pares para construção de conhecimentos, de justiça social e de democracia, onde todos têm direito a voz, a questionar, a criticar. Contudo, infelizmente, o que os dados nos revelam é que, no Brasil, neste contexto pandêmico, o professor necessita de sua agência para se debater contra um sistema que o obriga a agir de um modo que ele ainda não está preparado, fazendo com que toda sua agentividade seja usada para produzir malabarismos docentes para conseguir manter o seu emprego e levar algum conhecimento a seus alunos.

¹¹ No original: [...] se ha desaprovechado una inigualable oportunidad para desescolarizar la educación, para de alguna forma invertir el currículo; esto es, en vez de pensar los contenidos desde su organización en las disciplinas, es poner éstas al servicio de lo que la realidad está reclamando. Esto sería desaprender para aprender.

REFERÊNCIAS

- BARRIGA-DÍAZ, Á. La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. **IISUE Educación y pandemia**. Una visión académica, México, UNAM, 2020. Disponível em: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BLOMMAERT, J. **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes**: Chronicles of Complexity. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva. Tradução Fernanda. Liberali. Título original: Learning by expanding. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. Entrevistadores: Monica Lemos, Marco Antonio Pereira-Querol e Ildeberto Muniz de Almeida. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 17, n. 46, p. 715-727, jul./set. 2013.
- ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, [S.l.], v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.
- ENGESTRÖM, Y. The future of activity theory: A rough draft. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. (ed.). **Learning and expanding with activity theory**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 303-328.
- ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots**: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- ENGESTRÖM, Y. Putting Vygotsky to work: the change laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. W. (ed.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 363-382.
- ENGESTRÖM, Y.; MIDDLETON, D. (ed.). **Cognition and communication at work**. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. La volition et l'agentivité transformatrice: Perspective théorique de l'activité [Volition and transformative agency: An activity-theoretical perspective]. **Revue internationale du CRIRES**: Innover dans la tradition de Vygotsky, 1(1), 4-19, 2013.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, 24(3), p. 368-387, 2011.

- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.
- EDWARDS, A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 50, p. 33-39, 2011.
- EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. **Actio: an International Journal of Human Activity Theory**, [S.l.], n. 1, p. 1-17, 2007.
- EDWARDS, A. Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 43, n. 3, p. 168-182, 2005.
- HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LAGE, M. P. S. R. **Do assistencialismo à intervenção social**: o voluntariado na construção de agências. 2019. 249fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.
- LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness and personality**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.
- LIBERALI, F. C. Entrevista. **Revista Soletas**. n. 35, 2018.1, 20 p. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/viewFile/34449/24809>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- LIBERALI, F. C. Analyzing classroom dialogue to create changes in school. **Learning and Instruction**, v. 48, p. 66-69, 2017.
- LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 8, 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- LIBERALI, F. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a 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 Editores, 2012.
- LIBERALI, F. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

LIBERALI, F. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, R. H. *et al.* (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

LIBERALI, F. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

NININ, M. O. G.; MAGALHAES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa: Revista de Linguística** (Unesp. On-line), v. 61, p. 625-652, 2017.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PEREIRA, M. R. P. **Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego” entre escola, comunidade e universidade**. 2019, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky’s approach to development and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

STETSENKO, A. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Frontiers in Education**, v. 04, 2019.

TEIXEIRA, F. dos S. Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. 2011, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. Padrões de interação e estratégias de retextualização de conceitos: demandas e agência na formação continuada de professores. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999 [1930].

VYGOTSKY, L. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. *In*: VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**, v. IV. Madrid: Visor. (original publicado em 1931) 1997.