

QUESTÕES DE AGÊNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA PEC-G NA UFPR.

Júlio Marques

Mestrando em Estudos Linguísticos
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Curitiba/PR/Brasil

RESUMO: No presente artigo propomos a discussão do conceito de tratado por ORTNER (2007), à luz de outros teóricos levantados por esta autora, estabelecendo um diálogo entre ele e as práticas adotadas junto ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) no âmbito do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin/UFPR). Utilizaremos como base para análise o currículo do curso, sobretudo a primeira etapa, momento em que os alunos e alunas recém chegaram ao Brasil e iniciaram os estudos da língua portuguesa, delimitando a análise em materiais e experiências ocorridas no ano corrente. O objetivo principal destes alunos é a formação em português brasileiro para a realização do exame de proficiência (Celpe-Bras), almejando o ingresso em universidades brasileiras no ano posterior à realização da prova, sendo primordial o desenvolvimento da autonomia e da agência durante estes primeiros momentos de ensino-aprendizagem no nosso país.

PALAVRAS CHAVE: Agência; Ensino de PLE; PEC-G.

ABSTRACT: In the present article, we propose the discussion of the concept of a treaty by ORTNER (2007), in the light of other theorists raised by this author, establishing a dialogue between it and the practices adopted by the Program of Students-Agreement of Graduation (PEC-G) within the Language and Intercultural Center of the Federal University of Paraná (Celin/UFPR). We will use as basis for analysis the curriculum of the course, especially the first stage, when the students just arrived in Brazil and started studying the Portuguese language, delimiting the analysis in materials and experiences occurred in the current year. The main objective of these students is the training in Brazilian Portuguese for the proficiency exam (Celpe-Bras), aiming to enter Brazilian universities in the year after the test, being the development of autonomy and the agency during these first moments of teaching and learning in our country.

KEYWORDS: Agency; Teaching of PLE; PEC-G.

INTRODUÇÃO

Sempre que iniciamos um trabalho de pesquisa existe uma motivação, um fator de “incômodo” que nos impulsiona a querer saber, a querer questionar, a querer modificar. Atuando no PEC-G, programa que apresentaremos em momento oportuno, a prática dentro e fora da sala de aula nos faz refletir sobre o processo de construção de aulas, de materiais e das práticas de formação inicial e continuada, ao mesmo tempo em que refletimos sobre o processo

de ensino-aprendizagem ao qual estamos expondo nossos alunos e ao qual nós também nos expomos, considerando o eterno aperfeiçoamento na construção dialógica do conhecimento. É importante salientar que a forma como se encara esse processo, da mesma forma que o posicionamento ante as situações trazidas pela prática docente, se faz a partir de um longo e contínuo processo formativo, onde bebemos de uma rica fortuna crítica, de diversas linhas e, portanto, com diversas perspectivas. Da mesma forma que os pontos aqui analisados e dos conceitos base aqui trazidos, a experiência da qual partimos também é socialmente construída e referenciada, partimos sempre dos sujeitos com os quais trabalhamos/dialogamos, para a abordagem/justificativa teórica.

As possibilidades de análise no campo da linguística aplicada sempre são e serão múltiplas. Pensando no tema por nós escolhido, é possível uma abordagem a partir da visão dos alunos, dos professores, da aplicação das aulas, da equipe pedagógica à frente do processo e, por fim, a partir do currículo proposto e das escolhas feitas a nível de planejamento. Optamos por esta última, cientes de que a inclinação por qualquer uma das outras seria igualmente rica e tendo em mente, também, o fato de que as categorias podem ser focadas, mas nunca se construirão isoladamente, sendo mencionadas vez ou outra na discussão, apesar de não figurarem em destaque na análise.

No processo de redação deste, temos em mente sempre a perspectiva do diálogo da teoria e da prática, como já mencionado, salientando que o ponto de vista aqui adotado está principalmente guiado pela visão do professor em sala de aula, mas também do pesquisador que transita por outros espaços acadêmico-formativos e, assim, se norteia pelo constante diálogo e pela constante relativização e questionamento de pontos de vista, acreditando no processo reflexivo como chave para mudanças dentro e fora do ambiente educacional, e como primordial para o fazer científico e docente na modernidade (GIDDENS, 2009 apud PENNA, 2012), possibilitando uma atuação com maior capacidade crítica e consciente do próprio estado (BOLSTANSKI, 2000 apud PENNA, 2012).

O PROGRAMA PEC-G

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que também possui uma modalidade para a Pós-Graduação (PEC-PG) foi criado no ano de 1965 e desde então atende alunos em um processo de cooperação entre Brasil e outros países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina e da África, mas ainda tendo, mesmo que em menor número,

participantes de outros continentes, como a Ásia, por exemplo. O objetivo principal deste programa é oferecer formação em instituições de ensino superior brasileiras, para que os egressos retornem para os seus países e contribuam para a melhoria da sua pátria nas diversas áreas de conhecimento - uma das premissas é que o estudante se forme e retorne ao país de origem, onde ele vai aguardar e receber seu diploma, podendo, na sequência, exercer sua profissão de formação ou tentar a seleção para cursos de pós-graduação dentro ou fora do programa.

O programa é gerido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, contando com a adesão das universidades brasileiras (públicas, em sua maioria, mas com a presença de algumas particulares, também), de esfera estadual ou federal. A adesão abarca não só a oferta de vagas nos cursos de graduação, mas ainda, em algumas instituições, a formação em língua portuguesa, com o objetivo de realizar o exame de proficiência em português brasileiro (Celpe-Bras), cuja certificação em nível intermediário (ou níveis acima deste) é a única exigência, depois do ingresso no programa, para usufruir da vaga na instituição de destino.

Atualmente um dos grandes desafios é a oferta de vagas para a formação em português como língua estrangeira (PLE), uma vez que o número de alunos que procura/precisa dessas vagas é muito maior do que o montante atendido. A UFPR oferta anualmente 18 vagas, sem distinção de país/língua de origem (algumas universidades optam por atender apenas hispanfalantes, por exemplo), pensando em uma formação não apenas na língua estrangeira, mas num ambiente multilinguístico e multicultural, para uma formação mais completa e mais rica no que tange às relações humanas e a construção identitária dos sujeitos.

O grupo atendido no ano corrente (2018), após alguns remanejamentos, é composto por 12 (doze) alunos, sendo eles provenientes de Honduras, Panamá e Cuba (hispanófonos), Gana (anglófonos) e Togo (francófonos) e este é um dado relevante para pensar o contexto em que o material didático é produzido e o seu processo de aplicação, sobretudo porque consideramos as experiências anteriores dos alunos, a sua formação e a trajetória até a chegada ao Brasil, o que, por si só, já gera um enorme leque de possibilidades de abordagem e análise. Para este trabalho não focaremos as especificidades do grupo, no sentido de comparar o processo de aprendizagem por origem ou língua, mas usamos esse fator para justificar ainda mais a necessidade de uma formação plural (não, claro, que em outros contextos ela não se faça necessária).

QUESTÕES DE AGÊNCIA

Dentro do que foi exposto anteriormente, o programa PEC-G tem especificidades que demandam um processo de formação autônomo¹ tal que se torne possível pensar em contextos nos quais eles possam se tornar agentes do próprio processo de ensino-aprendizagem, pensando nas nuances de agência e nas relações de poder onde estes alunos e alunas estarão inseridos e na intenção que carrega cada tarefa proposta, além da intencionalidade envolvida no desempenho e na negociação dos meios e das dinâmicas para a execução plena das atividades correntes. Em ORTNER os agentes são vistos como:

... estando sempre envolvidos na multiplicidade de relações sociais em que estão enredados e jamais podendo agir fora dela. Assim sendo, assume-se que todos os atores sociais “têm” agência, mas a ideia de atores como sempre envolvidos com outros na operação dos jogos sérios visa a tornar praticamente impossível imaginar-se que o agente é livre ou que é um indivíduo que age sem restrições. (ORTNER, 2007, p.47)

No currículo proposto a ideia é que cada um seja protagonista do seu próprio processo, construindo com seus companheiros e professores, cada qual com um papel fundamental nessa equação, uma rede que alicerçará e ajudará a consolidar os conhecimentos em língua portuguesa, além da relativização e da multiplicidade de visões sobre temas variados, a partir da experiência de cada um dos envolvidos.

É importante destacar que ORTNER vê o conceito de agência de duas maneiras ou, mais precisamente, dentro de dois contextos, sendo um de relações que se dizem solidárias (familiares, amigos, etc), e outra onde o conceito está perpassado por relações de poder, de desigualdade e, diálogo nosso, de hierarquização. Ao classificar a primeira definição como um conceito burguês e idealista, é possível perceber que a autora se inclina a utilizar a segunda definição. Cabe mencionar que para ORTNER o contexto analisado deve se fazer presente na análise, utilizando-se das discussões de COMAROFF & COMAROFF, 1992. Um dos problemas apontados aqui é a análise de agência com enfoque exclusivo no indivíduo, deixando de lado o seu contexto, fundamental para uma análise melhor fundamentada.

¹ Não confundir com o conceito de letramento autônomo apresentado por Brian Street (STREET, 2014), na obra *Letramentos Sociais – Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*.

O leitor reconhecerá aqui o marco com que iniciei este trabalho, o marco da teoria da prática, na qual nem os “indivíduos” nem as “forças sociais” têm “precedência”, mas na qual há, contudo, uma relação dinâmica, forte e, às vezes, transformadora entre as práticas de pessoas reais e as estruturas da sociedade, da cultura e da história. (ORTNER, 2007, p.51)

É importante destacar o valioso levantamento e explanação feitos por ORTNER ao conceituar agência, trazendo as principais abordagens do termo, localizando-as em um *continuum*, onde as variações envolvem um ou mais aspectos, sendo classificadas pela autora entre “*soft*” e “*hard*”. Dentre os principais autores trazidos por ela estão DURANTI (2004), AHEARN (2001), a sua própria definição em ORTNER (1996), SEWELL (1992), TAYLOR (1985) e GIDDENS (1979), dentre as quais destacamos

... a propriedade das entidades (i) que têm algum grau de controle sobre seu próprio comportamento (ii), cujas ações no mundo afetam outras entidades’ e (iii) cujas ações são objeto de avaliação. (DURANTI, 2004, p. 453 apud ORTNER, 2007, p.52).

Um aspecto relevante nas conclusões da autora é que a agência é sempre cultural e historicamente construída, variando de acordo com a situação e o local em que o sujeito se encontra, demonstrando também o seu caráter de fenômeno socialmente construído, além de uma ser fortemente marcada por relações de poder. Outro ponto fundamental é, além de considerar as relações de poder que regem o nosso entorno, considerar a intencionalidade por trás de cada processo em que o aluno é agente ou cada processo desencadeado pela proposta didática inicial e que tem determinado objetivo específico (uma proposta em que o aluno tenha, por exemplo, que conhecer lojas e pesquisar preços de itens que outro estudante tenha listado como primordiais e urgentes para os seus primeiros dias e para o início da adaptação na nova cidade, por exemplo. A intenção inicial é que eles consigam pensar nas prioridades pessoais, ainda em sala, mas que busquem, a partir das necessidades dos outros, reavaliar essa hierarquização das prioridades, além de conhecer as possibilidades de aquisição no novo território, se situando socialmente e a partir das relações com brasileiros desconhecidos, entrando em uma nova dinâmica de relações).

Um agente com intencionalidade, por exemplo, é muito diferente de um agente sem intencionalidade. (...) A interação não envolve necessariamente a intencionalidade ou

o uso da língua, ou seja, um agente não precisa ter intenção ou usar a língua para interagir com outro agente. (...) A agência não é uma característica permanente ou intrínseca de uma pessoa ou objeto; a agência é um atributo temporário concedido a alguém ou a alguma coisa. (LEFFA, 2011, p. 276-277)

Sobre intencionalidade, ainda, ORTNER destaca que:

... em agência, intencionalidade poderia incluir enredos, planos e esquemas altamente conscientes; metas, objetivos e ideais um pouco mais nebulosos; e, finalmente, desejos, vontades e necessidades que podem variar de profundamente encobertos a bastante conscientes. Em suma, intencionalidade como conceito quer incluir todos as maneiras como a ação aponta, cognitiva e emocionalmente, para algum propósito. (ORTNER, 2007, p.52)

Mesmo com a presença de uma intenção, a ação dos indivíduos sempre vai ser condicionada por determinantes estruturais. Por mais que as propostas de tarefas a serem executadas sejam diversificadas, elas sempre estão também atreladas a esta estrutura, condicionada por fatores do contexto social em que as ações terão o seu desenrolar.

A noção de que as ações dos indivíduos são, em grande medida, fruto de determinantes estruturais – inculcadas na forma de sistemas de disposições – e de que estas ações reproduzem as estruturas, mesmo que os atores não tenham consciência disso, aproxima o indivíduo da “teoria da prática” de Bourdieu... (PENNA, 2012, p. 194)

Apesar de nem sempre estar clara a intenção contida nos materiais trabalhados, há uma preocupação constante em preparar o aluno não só para o exame, mas também para a inserção em um ambiente universitário, que negocia significados em uma língua diferente, que tem padrões diferentes e que oferece, além de uma série de dificuldades, uma enorme gama de possibilidades, às quais eles podem acessar, participar e protagonizar.

CURRÍCULO, TAREFAS E AGÊNCIA

Ao tocarmos no conceito de intencionalidade atrelado às práticas docentes e à noção de agência, vemos, claramente, o diálogo entre o que postula a autora e o que rege o currículo proposto para o presente programa. Apesar de não estarem totalmente conscientes dos

objetivos, as propostas estruturadas pelos professores orientam os aprendizes de forma que eles possam executar determinadas ações e possam desenvolver e explorar determinadas habilidades a partir de atividades em contextos reais de uso da língua, onde a comunicação precise acontecer sem o intermédio direto dos docentes e, ainda, onde se desenvolvam relações que suscitem experiências perpassadas emocional e cognitivamente, objetivando experiências que sejam significativas e conhecimentos que se tornem efetivos no processo individual em construção.

Voltando à perspectiva de agência como forma de poder, a execução das tarefas propostas apresenta essa particularidade. Abaixo temos um exemplo, retirado de uma das aulas que fala sobre alimentação e compras.

<p>6) Na sua opinião, quais as coisas essenciais na vida de uma pessoa? Do que você precisa diariamente? Que coisas são indispensáveis?</p>
--

Imagem 01.

Em uma sequência de questões feitas oralmente ou de forma escrita, o desfecho é a questão proposta acima. A partir do que os alunos apontaram como sendo essenciais, propusemos que eles saíssem pela região central da cidade, onde se localiza o seu local de estudo e de moradia, para a maioria. Na dinâmica proposta, eles foram divididos em quatro grupos, através de sorteio, para pesquisar não as próprias necessidades, mas as apontadas pelos colegas. A pesquisa envolvia locais de compra, faixa de preços, opinião a respeito de atendimento, qualidade dos produtos, etc. Na aula posterior, retomamos os dados levantados por eles e discutimos sobre a execução, se havia sido fácil esse trânsito por uma cidade desconhecida, se eles tiveram problemas por serem estrangeiros e sobre as táticas usadas para a atividade, uma vez que possuíam, na ocasião, vocabulário bastante limitado em língua portuguesa. A aula foi iniciada com uma tirinha que continha uma situação em que uma criança pedia várias coisas para o pai e a retomada se deu, após essa atividade de aquecimento, a partir de um relato mais aberto deles, contando a experiência, mas também mais direcionado, a partir das perguntas que vemos na imagem abaixo.



Retomando

Na semana passada fizemos uma lista das nossas necessidades básicas.

- 1) O que você acha das necessidades do menino da tirinha? Quando você era criança, quais eram as suas necessidades? Se pareciam com as dele?
- 2) E o que você achou da conclusão da história? Você concorda?
- 3) Lembrando das listas que fizemos, suas necessidades básicas são as mesmas necessidades dos colegas? O que é parecido? O que é diferente?
- 4) Como foi a procura por esses itens na região central? Você conseguiu encontrar tudo?
- 5) O que você achou dos preços? São parecidos com os do seu país?
- 6) Teve algum item que você não encontrou ou teve dificuldade para encontrar?
- 7) É possível manter o mesmo padrão de vida que você tinha no seu país? Por quê?

Imagem 02.

De forma geral, os enunciados não direcionam a parte de divisão dos trabalhos, nem a forma como eles devem se organizar, isso parte de um processo dentro dos próprios grupos, onde cada um passa a desempenhar um papel de acordo com seu perfil, com suas experiências, com suas práticas, desenvolvendo uma relação que, em alguma medida, pode ser encarada como uma divisão hierárquica. Ainda assim, importante considerar que mesmo os que aparentam estar em uma posição de “menor destaque” dentro da dinâmica desenvolvida ou que seja menos ativo nas decisões, têm a sua função e assumem a agência, seja na forma de uma resistência abertamente marcada, seja na forma de uma resistência mais velada, mas ainda assim presente.

Em seu uso provavelmente mais comum, o termo ‘agência’ pode ser praticamente sinônimo das formas de poder que as pessoas têm à sua disposição, de sua capacidade de agir em seu próprio nome, de influenciar outras pessoas e acontecimentos e de manter algum tipo de controle sobre suas próprias vidas. Agência, neste sentido, é pertinente tanto no caso da dominação quanto no da resistência. As pessoas em posições de poder ‘têm’ – legitimamente ou não – o que poderia ser considerado ‘muita agência’, mas também os dominados sempre têm certa capacidade, às vezes muito significativa, de exercer algum tipo de influência sobre a maneira como os acontecimentos se desenrolam. Portanto, resistência também é uma forma de ‘agência de poder’ (ORTNER, 2007, p.64)

Uma questão que nos faz refletir é até que ponto os sujeitos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem são autônomos, até que ponto eles podem exercer a agência, pensando nas relações que se criam nos próprios grupos de trabalho. Até que ponto as relações desenvolvidas neste contexto podem determinar o lugar que cada um vai ocupar e estratificar

o grupo, sobretudo nos momentos mais práticos, em que a execução se dá na interação fora da sala de aula e com pessoas que estão alheias ao processo educacional pelo qual eles estão passando. É certo que no momento de desempenhar esses papéis nem sempre a intenção é levar a essa estratificação, mas ao mesmo tempo, isso acaba se dando de uma forma muito natural, porque é desta forma que as coisas acontecem na sociedade como um todo, mesmo que impulsionados pelo simples desejo de concluir de forma mais eficiente, de forma mais rápida ou qualquer outra justificativa neste sentido.

Na atualidade esta parece ser uma questão óbvia, mas muitas vezes vemos que, na prática, não é bem assim e, por isso, nos parece importante salientar. O aluno não é um mero recipiente, tampouco o professor o único detentor do conhecimento, nem são estas as únicas vozes contidas dentro das atividades didáticas, uma vez que tudo é construído de forma dialógica (BAKHTIN, 1992). A construção baseada na responsividade de cada ato, as reações que um indivíduo suscita no outro, são, sem dúvidas, a chave para o êxito desse tipo de trabalho e a resposta nessa busca por novas possibilidades de construir aulas mais interessantes e estimulantes para nossos cada vez mais inquietos – felizmente – alunos, para que desfrutem e se posicionem diante daquilo que se apresenta:

Bakhtin dirá que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto. (FARACO, 2009, p. 25)

Pensar na produção de materiais didáticos e na sua aplicação é um tema muito mais complexo nesse tipo de metodologia, onde trabalhamos pautados em temas e, a partir destes, em documentos autênticos, pois as sequências didáticas se diferem muito das trabalhadas tradicionalmente em escolas de língua, em livros editorados, o que pode ser um problema até que o aluno se habitue a esse tipo de proposta. Pensamos aqui as sequências didáticas (SD) a partir da discussão feita por CRISTOVÃO (2009), que tem como referencial teórico BRONCKART, SCHNEUWLY e DOLZ, dentro do marco do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao qual tivemos acesso a partir das discussões feitas pela escritora acima referida e por LOUSADA (2010). No quadro teórico do ISD a linguagem é considerada como elemento organizador dos processos sócio-cognitivos, sobretudo pensando na conduta ativa do indivíduo

e no seu pensamento consciente e reflexivo, sempre tendo em vista esses processos como um produto da socialização.

Pensando no currículo base deste curso/para este grupo, ele está estruturado de forma a se organizar em torno de temas que são recorrentes no exame Celpe-Bras, pensando no contato do aluno com insumo de diversas áreas, que não necessariamente são sua área de interesse e de futura formação, mas que são base para a boa realização da prova que garantirá o seu ingresso em uma instituição de ensino superior brasileira. Obviamente os temas, pela atualidade e relevância na sociedade atual, sempre farão parte de um repertório que tentamos criar, de forma que as reflexões feitas neste ambiente possam ser úteis em outros contextos, independente do destino final dos discentes. Dentro desta perspectiva, além de trazer temas como meio ambiente, trabalho, comportamento, educação, etc, tentamos planejar propostas de atividades e tarefas que suscitem uma reflexão mais complexa, tornando-se algo que vai figurar como recurso para a realização do exame, mas também como parte da bagagem que este aluno vai carregar ao longo da sua estadia no Brasil e pelo resto da sua vida, enquanto profissional. Destacamos do programa o primeiro trecho, contido na tabela abaixo.

Unidade	Temática	Contextualização
1- Conhecendo	Alimentação e compras	Apresentação, discussão sobre noções básicas de alimentação e compras, objetivando as aquisições iniciais em um novo local de residência.
2- Quem sou eu?	Descrição	Características físicas e psicológicas, do eu e do outro. Reflexão sobre o povo brasileiro, os estereótipos conhecidos antes da vinda e também as novas percepções, a partir das primeiras semanas em Curitiba.
3- Regularizando	Formulários e questões burocráticas/institucionais	Formulários referentes a regularização junto à Polícia Federal, solicitação de RNE, agendamento on line.
4- Em movimento	Meios de transporte e locomoção	Conhecer a dinâmica da cidade, tipos de meios de transporte, possibilidades de locomoção e facilidade de acesso a determinados pontos da cidade. Confecção de cartão para uso do transporte público.
5- Conhecendo lugares	Pontos turísticos e de interesse	Conhecimento geral dos principais pontos de interesse da cidade. Visita e interação em locais específicos, com deslocamento até o local feito de ônibus.
6- Saúde	Atendimento	Cadastro no sistema único de saúde. Conhecimento sobre as formas de atendimento, os tipos de unidades de saúde, localização e procedimentos.

Tabela 01.

A construção parte de uma avaliação inicial do que são as necessidades básicas e urgentes para os alunos recém-chegados. A partir disso as temáticas são desenvolvidas e buscamos sempre pensar nas possibilidades práticas dos temas trabalhados, propondo aos alunos a oportunidade real de interação fora do ambiente formal de ensino e em contextos onde estas situações ocorrem efetivamente, sem simulações.

O maior objetivo das atividades é preparar estes alunos que, como já mencionado, têm um perfil bastante específico, para o ingresso na universidade, de forma a conseguir sozinho se localizar e interagir na nova instituição, no novo ambiente, na nova dinâmica de vida. As

atividades são propostas pensando na interação dos alunos em eventos específicos, norteados por comandos iniciais, mas com desdobramentos vários, não passíveis de controle por parte do professor, por exemplo, por se tratar de um evento, como pontuado por LEFFA que afirma que “a interação é tanto um processo, entendida como um conceito abstrato, como um evento, entendida como a instanciação concreta de um processo.” (LEFFA, 2011, p. 292).

Os documentos trabalhados em sala partem de uma compreensão geral, onde o aluno é introduzido ao tema, a partir do diálogo com a vivência deles – o que valoriza o conhecimento prévio do aluno, fazendo com que ele se insira em uma zona de conforto na qual ele se sente mais capaz de dialogar, uma vez que os temas são por ele conhecidos, de alguma forma, proporcionando um processo de aprendizagem mais fluido e significativo - e/ou com temas das aulas anteriores, seguindo para a identificação do GD, desde seus aspectos formais até o tipo de conteúdo ali apresentado, através de um primeiro exercício com cabeçalhos e entradas de sites ou outros veículos de informação, fazendo dessa aproximação imagética um primeiro elemento de exposição ao que virá na sequência. É importante ressaltar que o aluno é estimulado todo o tempo a confiar na intuição e nos palpites que tem a partir do repertório linguístico que ele desenvolveu ao longo da vida.

Em vários momentos tocamos nos ecos trazidos para dentro da sala de aula, a partir das vozes, dos conhecimentos, dos constructos vindos de outras experiências. Isso que chamamos de “eco” é tratado por BAKHTIN (1992) dentro dos estudos do Círculo com a apropriação de conceitos da física. Em vários de seus textos podemos encontrar referências ao reflexo e à refração verbal ideológica, pensando na perspectiva de que tudo que fazemos/dizemos não só reflete coisas que já tenhamos estudado, lido, vivido, mas também construímos, a partir dos nossos constructos que refratam, que reverberam, em outras esferas sociais nas quais estamos imersos e que, de várias maneiras, ajudamos a construir – novamente tratando das questões dialógicas. Não é possível que um professor escolha algum material para trabalhar e queira construir significados a eles de forma conjunta com os alunos sem ter em conta os processos desencadeados por esse trabalho, sem ter em conta como o aluno vai ressignificar aquelas informações – mesmo que não de forma precisa, mas levando em conta algumas possibilidades, ao menos – e como vai aplicá-las a outras situações e contextos aos quais nem sequer teremos acesso, como professores. Da mesma forma, seguindo essa linha, toda a vivência dos alunos vai refratar em sala quando os temas são apresentados: nenhum deles vai receber e significar as informações da mesma forma que o companheiro ao seu lado, porque eles têm experiências distintas e isso será um fio a mais nessa grande rede de conhecimento que se estabelece como

fruto desse processo, levando consigo a contribuição de todos os envolvidos e tendo em conta esta pluralidade de vozes e de sentidos resultantes – e iniciantes, às vezes, tendo em conta que todos os construtos (re)surgidos seguirão reverberando e sendo ressignificados diante de cada nova exibição/discussão/construção:

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elemento constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais (na terminologia de Bakhtin em seu texto *O discurso no romance*) com que atribuímos sentido ao mundo. (FARACO, 2009, p. 52)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo fizemos um trabalho ensaístico, no sentido de que o que realmente importa no processo é levantar questionamentos, antes de afirmar e apresentar certezas. Dentro de sala de aula, a autorreflexão e a autocrítica são fundamentais para a melhoria nas condições de ensino, dentro das possibilidades, nas práticas e, ainda, na performance dos envolvidos. Poder olhar para o próprio trabalho de forma reflexiva é um dos pontos cruciais em linguística aplicada, ao nosso ver - da mesma forma que buscamos sempre tornar significativo e aplicável o conhecimento compartilhado com os alunos, se faz igualmente importante significar e encontrar aplicabilidade no que se estuda/analisa, para que o processo não se limite ao fazer acadêmico, mas também refrate no cotidiano e, conseqüentemente, o altere, a partir dos novos horizontes alcançados com a pesquisa e das nossas possibilidades apresentadas no processo de autoconhecimento prático.

Cabe ressaltar, ainda, que a análise aqui proposta é apenas um recorte e que se orienta a um objetivo específico e a um direcionamento teórico, mas que as possibilidades dentro desse mesmo escopo são inúmeras, as quais, por razões de tempo e especificidade, não puderam ser abordadas diretamente neste trabalho, mas que foram considerados no processo reflexivo.

Para finalizar, trazemos a última citação de um dos textos base deste trabalho, que nortearam o nosso discurso e que reafirmaram o nosso direcionamento à construção coletiva, compartilhada e dialógica do processo de aprendizagem:

Mas os indivíduos/pessoas/sujeitos sempre estão inseridos em teias de relações, de afeto ou de solidariedade, de poder ou de rivalidade, ou, muitas vezes, em alguma mescla dos dois. Seja qual for a “agência” que pareçam “ter” como indivíduos, na verdade se trata de algo que é sempre negociado interativamente. Neste sentido, nunca são agentes livres, não apenas no sentido de que não têm liberdade para formular e atingir suas próprias metas em um vazio social, mas também no sentido de que não têm capacidade de controlar completamente essas relações para seus próprios fins. Como seres sociais – fato verdadeiro e inescapável –, só podem atuar dentro de muitas teias de relações que compõem seus mundos sociais. (ORTNER, 2007, p.74)

É graças à teia de relações em que estamos inseridos que construímos tudo o que se apresenta e se discute aqui, bem como o que é levado para a sala de aula e usamos como ferramenta dentro do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. **Language and agency**. Annu. Rev. Anthropol. 2001. 30:109–37.

Disponível em:

http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf Acesso em: 03 de julho de 2018.

ANDRADE, P. **Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu**.

Estudos de Sociologia, Rev do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 12. n.

2, p. 97-118. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235400/28390> Acesso em: 03 de julho de 2018.

BAKHTIN, M.; **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.

CASTRO, A.L.; PAOLIELLO, R. M. **Cultura, poder e subjetivação.** Perspectivas, São Paulo, v. 43, p. 7-15, jan./jun. 2013.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/6610/4856>

Acesso em: 03 de julho de 2018.

CRISTOVÃO, V.L.L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** In: ABREU-TARDELLI, L.S: CRISTOVÃO, V.L.L (Orgs.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.* Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

DURANTI, A. **Agency in Language.** In: *A Companion to Linguistic Anthropology.*

Blackwell Editing, 2006, p. 451-473. Disponível em:

http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/duranti_2001_01perf_agency.pdf Acesso em 02 de julho de 2018.

FARACO, C. **História sociopolítica da língua portuguesa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, V. J. **Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas.** In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 275-295.

ORTNER, S. **Poder e Projetos: reflexões sobre a agência.** In: GROSSI, Miriam et al. (Org.). *Conferências e Diálogos. Saberes e Práticas Antropológicas.* Brasília: ABA/ Nova Letra, 2007. P. 45-80. Disponível em:

<http://www.abant.org.br/conteudo/livros/ConferenciaseDialogos.pdf> Acesso em: 02 de julho de 2018.

PENNA, C. **Reflexividade e agência na teoria sociológica contemporânea.** Ciências sociais Unisinos. V. 48 n.3:192-204, setembro/dezembro 2012. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/2348 Acesso em 12 de julho de 2018.