

JANDERSON MARCOS SILVA DOS REIS

**DE ALUNO A PROFESSOR DE LÍNGUAS: O PAPEL DAS OPORTUNIDADES
ACADÊMICAS COMO POTENCIALIZADORAS DA AGÊNCIA DOCENTE**

São João del-Rei

2026

JANDERSON MARCOS SILVA DOS REIS

**DE ALUNO A PROFESSOR DE LÍNGUAS: O PAPEL DAS OPORTUNIDADES
ACADÊMICAS COMO POTENCIALIZADORAS DA AGÊNCIA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenadoria do Curso de Graduação em
Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas, da
Universidade Federal de São João del-Rei,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras – Língua Inglesa e suas
Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Vianini
Amaral Lima

São João del-Rei

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à divindade superior por me sustentar todos os dias ao longo da graduação e me permitir experienciar algo tão único e gratificante quanto ser professor em formação da licenciatura em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas.

Agradeço à minha mãe, Ana Lúcia, e ao meu pai, Jânio Marcos, por fundarem a base que me garantiu o poder de escolha, por me ensinarem o valor do trabalho e também por me acolherem toda vez que precisei de colo. À minha irmã, Ana Gabriela, e ao meu cunhado, Vinícius, pelas palavras que chegaram nos momentos mais oportunos e por acreditar em mim. Obrigado por vibrarem por mim!

À minha terapeuta, Bianca Nascimento, que me incentivou desde o primeiro dia a abraçar essa oportunidade e me auxiliou em cada etapa desse processo tão transformador.

Aos meus amigos, Júlia, Ana e Marco, por dividirem comigo tantas experiências e tornarem a vida acadêmica mais leve. A minha trajetória não teria sido a mesma sem vocês!

Agradeço também a Stephanny, Giovanna, Kelly, Yisangel e Isis pelo carinho e por fazerem a graduação ser mais agradável.

À minha orientadora, Carolina Vianini, agradeço por compartilhar tanto conhecimento e por guiar meus passos em várias atividades, como o PIBID, desde o segundo período desta licenciatura. Obrigado por ser fonte de inspiração enquanto docente e pesquisadora.

Agradeço sincera e eternamente a todos os professores do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Licenciaturas da Universidade Federal de São João del-Rei, em especial à Liliane Sade (pelo PEC-PLE) e à Miriam Gontijo (pelo Puxa a Cadeira), que contribuíram para tornar essa experiência ainda mais marcante para mim.

Aos alunos e alunas para os quais tive a honra de lecionar ao longo desses quatro anos, obrigado por confiarem na minha capacidade e contribuírem significativamente para a minha formação como professor de línguas, bem como serem cura para mim em vários momentos.

A escola de inglês Expert, nas pessoas da Eliz e do Anderson, por tantos ensinamentos nos anos que me acolheram como professor. Agradeço ainda a Karla, a Fernanda, a Letícia e a Tati pela amizade que ultrapassou o ambiente profissional.

A Escola Estadual João dos Santos, na pessoa da Renata Menezes, por me receber durante o PIBID e os estágios, que enriqueceram a minha vivência na licenciatura.

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a conquistar este sonho seja no âmbito acadêmico, seja no pessoal.

Agradeço à Capes pela bolsa do PIBID, ao Ministério das Relações Exteriores e ao Ministério da Educação pela bolsa do PEC-PLE e ao Programa *Flagship* pela bolsa de tutoria.

Por fim, agradeço a mim por tomar a decisão de ingressar na UFSJ, por persistir, por ser resiliente e por saber identificar e, principalmente, aproveitar todas as oportunidades, a fim de construir esta trajetória acadêmica que tanto me enche de orgulho.

RESUMO

Este trabalho investiga o papel das oportunidades acadêmicas oferecidas pela universidade pública na potencialização da agência docente na formação inicial de professores de línguas. Ancorado na pesquisa narrativa, o estudo analisa a qualificação de um licenciando em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal de São João del-Rei, entrelaçando sua trajetória agentiva de aluno na licenciatura a de professor de línguas, a partir das *affordances* percebidas e mobilizadas por ele. O corpora é constituído por relatórios de estágio, registros de participação em programas institucionais, tais como o PIBID, o PEC-PLE e o *Flagship*, além de anotações pessoais e memórias produzidas ao longo da graduação. A análise dos dados é orientada pelos pressupostos da pesquisa narrativa (Barcelos, 2020; Mello, 2020; Vianini; Arruda, 2020). Os resultados apontam para a compreensão de como projetos e programas institucionais mobilizam saberes, práticas e reflexões que favorecem o desenvolvimento da agência e da autonomia docente, evidenciando a importância da articulação entre teoria e prática na constituição do professor de línguas em formação. Espera-se que este estudo contribua para as discussões sobre formação inicial docente, agência e pesquisa narrativa no ensino de línguas.

Palavras-chave: formação docente; *affordances*; agência docente; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This study investigates the role of academic opportunities offered by a public university to enhance teaching agency during the initial education of language teachers. Anchored in the narrative inquiry, the study examines the qualification of an undergraduate student enrolled in the Teaching English as a Foreign Language and English Language Literatures Program at the Federal University of São João del-Rei, intertwining his agentic trajectory as a student with that of a language teacher, through the affordances perceived and mobilized by him. The corpus consists of internship reports, records of participation in institutional programs such as PIBID, PEC-PLE, and Flagship, as well as personal notes and memories produced during the undergraduate program. The data analysis is oriented by the principles of narrative inquiry (Barcelos, 2020; Mello, 2020; Vianini; Arruda, 2020). The results point to the understanding of how institutional projects and programs mobilize knowledge, practices, and reflections that favor the development of teacher agency and autonomy, highlighting the importance of articulating theory and practice in the constitution of a language teacher in training. It is hoped that this study will contribute to the discussions about initial teacher education, teacher agency, and narrative inquiry in language teaching.

Keywords: teacher education; affordances; teacher agency; narrative inquiry.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1 Justificativa	9
1.2 Objetivos	12
1.2.1 Objetivo geral	12
1.2.2 Objetivos específicos	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Perspectiva ecológica de ensino-aprendizagem	12
2.2 Agência de estudantes e professores	15
2.3 Experiências de ensino e aprendizagem	20
3. METODOLOGIA	22
3.1 Natureza da pesquisa	22
3.2 Contextos da pesquisa	23
3.3 Processo de geração de dados	26
3.4 Procedimentos de análise	27
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	28
4.1 Experiências no PIBID	28
4.2 Experiências no PEC-PLE	33
4.3 Experiências nos estágios supervisionados	37
4.4 Experiências no Programa <i>Flagship</i>	43
4.5 Síntese Analítica	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
5.1 Limitações do trabalho e sugestões de pesquisas futuras	49
5.2 Conclusões	50
6. REFERÊNCIAS	53

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória na Universidade Federal de São João del-Rei (doravante UFSJ) teve início ainda na adolescência quando eu visitei a cidade pela primeira vez em um passeio escolar. À época, sequer imaginava qual graduação cursar, mas duas paixões já me acompanhavam: aprender inglês e ensinar - mesmo que ainda não soubesse o que isso realmente significava. Embora tenha ignorado a vontade de me tornar professor por mais de uma década, retomei esse sonho oficialmente durante a pandemia por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com o resultado em mãos, tive uma importante decisão a tomar: permanecer na minha cidade natal, mesmo sem ingressar no curso que desejava, ou me candidatar em outra instituição. Assim, foi ao longo de uma pesquisa com as oito melhores universidades federais de Minas Gerais que o nome da UFSJ surgiu.

Imediatamente, a memória da experiência que vivi na cidade me invadiu e a escolha estava feita, sendo selada pelas informações acerca de intercâmbios que encontrei no *site* da universidade. Desta forma, eu fui aceito no curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas e, no dia 21 de março de 2022, atravessei o portão principal do Campus Dom Bosco para iniciar a minha carreira acadêmica na UFSJ. O motivo que me trouxe para essa graduação foi me certificar como professor de inglês, ou seja, eu queria um diploma para comprovar a minha qualificação na área e poder atuar na escola pública. No entanto, ainda no primeiro semestre, comecei a entender que a minha trajetória poderia ir além das discussões em sala de aula, fortalecendo mais o meu objetivo principal: tornar-me oficialmente professor de língua inglesa.

Essa visão se consolidou à medida que fui efetivamente identificando as oportunidades que a graduação me permitiria experienciar para enriquecer ainda mais o meu currículo. Dentre elas, posso citar aquelas atividades das quais participei, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID), o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (doravante PEC-PLE), os estágios curriculares supervisionados e o Programa *Flagship* Português. É válido destacar que, não fosse minha mobilização em direção à cada uma delas, esta escrita sequer aconteceria. Em outras palavras, não foi apenas a universidade oportunizar os programas que tornou minhas vivências no curso diferentes do que esperava, mas foram minhas escolhas e ações que tornaram essa trajetória acadêmica possível de ser analisada.

Neste sentido, assim que soube do que se tratava o PIBID, enxerguei a oportunidade de estar no espaço de uma escola regular para contribuir com a aprendizagem da língua inglesa, que era o meu objetivo desde que ingressei na licenciatura. O mesmo ocorreu quando surgiu o processo para ser bolsista do PEC-PLE e ensinar a língua portuguesa para alunos internacionais que viriam a estudar o idioma na UFSJ, o que viabilizou a ampliação dos meus horizontes de atuação. Quando o Programa *Flagship* abriu as vagas para tutoria, eu não pensei duas vezes e me candidatei para enriquecer ainda mais o meu currículo, o que me garantiu aprender mais sobre outro exame de proficiência. Embora sejam de caráter obrigatório para a minha formação, vivenciar os estágios também expandiu minhas possibilidades e percepções como estudante e professor de línguas.

Essas oportunidades oferecidas na formação docente podem ser relacionadas com o conceito de *affordance* que, pela perspectiva ecológica, van Lier (2004 *apud* Paiva, 2011, p. 3) descreve como "o que está disponível [no ambiente] para que uma pessoa realize uma ação"¹. Como aprendiz de inglês, por exemplo, na adolescência, eu encontrei nas músicas e nas séries um meio de aperfeiçoar o meu entendimento do idioma. Além disso, já na universidade, em 2022 e 2023, participei de encontros do *Conversation Club* com as assistentes de ensino de inglês norte-americanas (ETAs - English Teaching Assistants) para praticar a língua inglesa. Por fim, como professor em formação, que buscava aprender mais sobre o processo de ensino, ainda no segundo semestre da graduação, comecei a trabalhar em um curso livre, o que me permitiu aprender técnicas que carrego até hoje.

Diante disso, pode-se destacar que essa concepção está diretamente ligada ao que Vianini e Arruda (2022) definem como agência humana pelo caráter de ação frente ao que é oferecido pelo contexto. Segundo as autoras, a agência perpassa a capacidade de agir do indivíduo, envolvendo um conjunto de elementos como intenções, identidades, motivações, ações contextualmente mediadas, autonomia e construção de sentidos (Vianini; Arruda, 2022). Essas autoras discorrem acerca da interação contextualizada desses elementos que cria as razões pelas quais uma decisão é tomada no que tange a agir ou não agir frente às *affordances* disponíveis (Vianini; Arruda, 2022). O conceito de *affordance* é crucial para compreender o estudo realizado ao longo do presente trabalho, visto que embasa toda a minha formação docente a partir da dinâmica dos meus movimentos como estudante agente.

Lançar um olhar crítico sobre as minhas experiências acadêmicas foi o impulso para esta investigação, já que, como aluno de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, fui identificando as *affordances* do contexto em que estava inserido e assumindo um papel ativo,

¹ Tradução livre de: "what is available to the person to do something with" (Paiva, 2011, p. 3).

compreendendo o potencial de aprendizagem que os programas e as atividades possibilitadas pela universidade teriam na minha trajetória e percebendo quão enriquecedoras elas poderiam ser para a minha formação como professor de línguas. Essa mobilização enquanto discente agentivo e a reflexão acerca dessas potencialidades me levaram ao seguinte problema de pesquisa: como as oportunidades acadêmicas vivenciadas ao longo da graduação podem contribuir para o desenvolvimento da agência docente?

Para construir o entendimento dos assuntos supracitados, o trabalho está organizado em cinco seções: a introdução, o referencial teórico, a metodologia, a análise das narrativas e discussão, e as considerações finais. Na primeira seção, contextualizo a pesquisa, apresento sua justificativa e seus objetivos. Na segunda, abordo o processo de ensino-aprendizagem por uma perspectiva ecológica, relacionando-a com a agência de aprendizes e professores, assim como articulando esses conceitos com a minha trajetória. Na terceira, descrevo a metodologia do estudo, incluindo o que se entende por pesquisa narrativa, quais programas institucionais foram escolhidos para compor este trabalho, além de descrever como ocorreram os processos de geração e de análise de dados. Na quarta seção, promovo a discussão do corpus analisado, fazendo uma relação das experiências acadêmicas com a minha constituição enquanto aluno e professor de línguas agentivo. Por fim, aponto minhas considerações finais sobre a pesquisa e incluo algumas limitações e sugestões para pesquisa futura.

1.1 Justificativa

No terceiro período da graduação, ao cursar a disciplina “A Dimensão Social do Ensino de Língua Estrangeira”, eu fui convidado a questionar minhas crenças acerca da língua inglesa como aprendiz e como futuro professor de inglês. Três semestres depois, experiência semelhante ocorreu na disciplina “O Ensino de Português como Língua Adicional” quando fui levado a entender melhor as diferentes definições de língua e o impacto da elaboração de materiais no desenvolvimento da minha autonomia. Somados às experiências dos estágios supervisionados, essas vivências revelam que algumas disciplinas do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas buscam promover uma perspectiva crítica das práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

Contudo, essa formação crítica não se limita às disciplinas e aos estágios. Os projetos e programas viabilizados pela UFSJ e pelo próprio curso também ampliam as possibilidades de desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. A partir disso, percebi a necessidade de refletir sobre minhas vivências nos programas acadêmicos dos quais participei

(PIBID, PEC-PLE, e Programa *Flagship*), compreendo-os como espaços fundamentais para minha formação enquanto professor de línguas.

Essa reflexão me permitiu identificar os movimentos realizados na direção das *affordances* percebidas por mim ao longo da licenciatura, o que culminou no desenvolvimento da minha agência como aluno e, posteriormente, como educador. Nesta lógica, Vianini e Arruda (2022, p. 71) afirmam que as “pessoas agentivas intencionalmente buscam influenciar o curso e as circunstâncias de suas vidas”. As pesquisadoras ainda acrescentam que o aprendiz agentivo é aquele que assume uma postura ativa perante sua própria aprendizagem e que o professor agentivo é quem promove os meios para que o ensino seja realizado (Vianini; Arruda, 2022). E foi exatamente o que me propus a fazer para aproveitar ao máximo os programas disponibilizados pela universidade, decisões tomadas que não só enriqueceram significativamente o meu currículo, mas, essencialmente, me prepararam para a docência.

Desta forma, proponho neste trabalho demonstrar de que forma o desenvolvimento da minha agência discente e docente, através das *affordances* percebidas e mobilizadas por mim, contribuiu para o meu processo de formação. Para isso, encontro nas narrativas, organizadas a partir das minhas experiências durante a graduação, os meios pelos quais construo os sentidos e interpreto as potencialidades de ação que encontrei pelo caminho. Segundo Vianini e Arruda (2020), o processo de narrar as vivências permite refletir sobre esses movimentos, a fim de entendê-los, significá-los e direcioná-los. Para elas, a pesquisa narrativa fomenta comportamentos agentivos após um momento de reflexão sobre os fatos relatados (Vianini; Arruda, 2020). Sendo assim, analisar as narrativas de um professor em formação pode contribuir para compreender as possibilidades de agência propiciadas pela universidade.

Nesta lógica, como referência do viés teórico-metodológico da pesquisa narrativa no Brasil, João Telles (1999 *apud* Barcelos, 2020, p. 22) afirma que esse tipo de pesquisa “abre espaços para a emancipação do professor e para o desenvolvimento de sua identidade profissional”. Em outras palavras, o docente pode alcançar sua autonomia e compreender a sua função enquanto educador por meio da investigação das narrativas. Ratificando esse pensamento, Golombek e Johnson (2004 *apud* Barcelos, 2020) afirmam que, ao narrar as histórias, os professores têm a oportunidade de questionar e reinterpretar o que se pensava saber, assim como organizar seus saberes enquanto conectam vida pessoal e profissional, mudando a si mesmos e/ou suas práticas.

Na mesma direção, Vianini e Arruda (2020, p. 153) entendem que “investigar agência de estudantes e professores, por meio de narrativas, amplia a compreensão dos processos de aprender e ensinar línguas.” Como um aluno que analisa as próprias ações na construção das

experiências enquanto professor de línguas, percebo que os relatos produzidos a partir das experiências nos programas acadêmicos dos quais participei contribuíram de modo significativo para compreender quais aspectos do processo favoreceram, ou não, comportamentos agentivos, tanto na posição de discente quanto na de docente.

Nessa perspectiva, Vianini e Arruda (2020, p. 153-154) defendem que “a relevância de se pesquisar a agência de estudantes e professores está na possibilidade de se promover experiências significativas, bem-sucedidas de aprendizagem e ensino.” Ao longo da graduação, fui compreendendo que manter registros das minhas práticas era importante não somente para os relatórios que precisava produzir, mas também para refletir acerca das minhas ações enquanto docente em formação. Ao me deparar com a decisão sobre o que escrever no trabalho de conclusão, encontrei nesses registros a possibilidade de narrar como minha agência foi emergindo a partir das oportunidades acadêmicas vivenciadas.

Nesse sentido, a escrita deste trabalho por si só pode ser considerada uma *affordance*, na medida em que a construção narrativa das minhas experiências como aluno e professor em formação reforça a discussão de Vianini e Arruda (2020) sobre o potencial das narrativas para promover a agência. Assim, pesquisar experiências acadêmicas como potencializadoras da formação agentiva docente é essencial para evidenciar a relevância das atividades promovidas pela universidade.

Igualmente, ao buscar compreender experiências formativas, esta análise ultrapassa o âmbito individual e pode contribuir para reflexões mais amplas sobre a formação inicial de professores, especialmente no contexto dos cursos de Letras ao problematizar que Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas ofereçam experiências acadêmicas que incentivem a participação ativa dos estudantes em práticas formativas para além da sala de aula. Como este trabalho pretende mostrar, mais do que atividades complementares, essas oportunidades podem constituir espaços centrais para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de uma formação crítica, reflexiva e agentiva.

Este estudo, de base narrativa, considera o processo de reflexão sobre a prática como elemento transformador da trajetória pessoal e profissional de um indivíduo. A investigação se justifica por apresentar as mobilizações realizadas por mim diante das *affordances* propiciadas pela universidade, as quais culminaram na emergência da minha agência discente e docente. Além disso, as implicações deste trabalho transcendem o escopo individual ao suscitar reflexões sobre a atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, de modo a integrar oportunidades acadêmicas como espaços de articulação teórico-prática capazes de favorecer a emergência da agência. Portanto, as vivências aqui narradas apontam

para a importância de uma formação docente mais crítica, reflexiva e voltada para o desenvolvimento da agência docente.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar minhas experiências formativas ao longo da graduação em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com o intuito de compreender como as *affordances* oportunizadas pelo curso foram percebidas e mobilizadas por mim e de que forma contribuíram para o desenvolvimento da minha agência docente e para minha formação como futuro professor de línguas.

1.2.2 Objetivos específicos

Com vista a detalhar melhor o intuito desta pesquisa, seguem meus objetivos específicos:

- Apresentar os programas e atividades dos quais participei durante a graduação em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas da UFSJ, destacando as *affordances* e potenciais formativos oportunizados por essas experiências;
- Discutir de que maneira a participação nesses programas e atividades contribuiu para o desenvolvimento da minha agência e para a construção da minha identidade como futuro professor de línguas;
- Problematicar as implicações dessas experiências para a formação inicial de professores de línguas, especialmente no que se refere às possíveis contribuições para o aprimoramento dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Perspectiva ecológica de ensino-aprendizagem

No início da licenciatura, se alguém me perguntasse como eu via a sala de aula, certamente a minha mente me levaria para aquele espaço físico que eu conheci quando criança e adolescente, ou seja, eu a descreveria como o local onde o professor está na frente

do quadro “passando” o conteúdo a seus alunos. Mas seria adequado resumir a sala de aula apenas a suas características físicas ou aos indivíduos que a compõem? Ainda no primeiro ano da graduação, comecei a compreender melhor a complexidade existente neste ambiente ao me tornar bolsista do PIBID e passar a observar as aulas de algumas turmas do Ensino Médio de uma escola estadual de São João del-Rei. Foi a partir dessa experiência que minha visão se abriu para o entendimento de que a sala de aula é composta também e, principalmente, pelas interações entre professores, alunos e os contextos nos quais se encontram.

À vista disso, constatei que toda atitude (ou a falta dela) da minha parte e/ou por parte de cada professor influenciava o fluxo das aulas que assisti e construía em conjunto o aprender. Além disso, percebi que o espaço em que me encontrava era um campo de potencialidades, pois se constituía na inter-relação de seus elementos. Nas palavras de Lima (2014, p. 20), com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008), “a sala de aula pode ser também compreendida como um (...) ambiente de possibilidades, e não de certezas - um espaço dinâmico e sempre aberto às mudanças.” Neste sentido, é possível compreender que o processo de ensino-aprendizagem não é linear, mas acontece de forma dinâmica e contextualmente situada a partir das relações que os alunos estabelecem consigo mesmos, com seus colegas e com seus professores (Miccoli, 2010 *apud* Lima, 2014).

Nesta lógica, a pesquisadora Fernanda Antonio (2025) discorre que a sala de aula passa a ser considerada um sistema dinâmico complexo devido à gama de elementos que a compõem: um sistema, pois é formada por uma série de componentes distintos, também chamados de subsistemas; complexo porque esses elementos se inter-relacionam, se influenciam e se transformam de maneiras variadas e constantes, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008 *apud* Antonio, 2025); e dinâmico por conta da interação que cada subsistema tem consigo mesmo, com os demais subsistemas e também com as contínuas influências externas (Antonio, 2025). Em outras palavras, os professores, os alunos e os contextos que os envolvem são os elementos do sistema sala de aula que estão interconectados e se adaptam uns aos outros em função das interações que estabelecem.

Ushioda (2015 *apud* Antonio, 2025) aponta que o contexto pode envolver tanto os aspectos intrínsecos ao indivíduo, como a sua intenção, a sua motivação e/ou a sua agência, quanto aspectos extrínsecos, como a sua relação com as demais pessoas, o ambiente em que socializa, ou o assunto sobre o qual deseja falar. Assim, o contexto aqui não está associado somente ao espaço-tempo, mas, segundo Lima (2014, p. 5), “é parte constitutiva das experiências vivenciadas em sala de aula, e não apenas o pano de fundo sobre o qual os eventos acontecem.” Segundo Mercer (2012 *apud* Lima, 2014), os contextos carregam as

possibilidades latentes que são interpretadas pelos aprendizes - e também por professores - à medida que estes interagem com aqueles. Ou seja, é a interação existente entre esses elementos que cria as potencialidades de agência.

O entendimento da inter-relação existente entre contexto, professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem perpassa a compreensão do conceito de *affordances*. Lima (2014) afirma que van Lier (2000) foi o responsável por trazer o termo para a área da Linguística Aplicada, em uma perspectiva ecológica, a partir de sua criação pelo psicólogo James Gibson. Assim, van Lier (2004, p. 91 *apud* Paiva, 2011 p. 3), refere-se à *affordance* como uma “ação em potencial que emerge à medida que interagimos com o mundo físico e social”². Paiva (2011) reforça que *affordances* são frutos da interação entre indivíduos e seus respectivos ambientes, não sendo propriedade de nenhum dos dois. Nas palavras de Lima (2014, p. 23), “*affordances* são, portanto, relações de possibilidades entre os indivíduos e seus meios.”

Mercer (2012 *apud* Lima, 2014) reitera que *affordances* surgem do que os aprendizes são capazes de perceber quando do encontro interacional com os contextos. Paiva (2011, p. 2) corrobora que “*affordances* estão diretamente ligadas à ideia de percepção e ação.”³ Para a autora, a percepção aqui é vista como um fenômeno ecológico, no qual o animal interage com o ambiente (Paiva, 2011). Nessa perspectiva, retomo van Lier (2000, *apud* Paiva, 2011, p. 3), pois o autor afirma que “a partir de uma perspectiva ecológica, o aprendiz está imerso em um ambiente repleto de significados potenciais. Esses significados ficam disponíveis gradualmente à medida que o aprendiz age e interage dentro do e com o ambiente”⁴. Assim, é possível associar o termo *affordance* ao comportamento do professor e/ou aluno agentivos, que observam seus ambientes e dão sentido a eles a partir de suas demandas.

Neste sentido, Paiva (2011 *apud* Lima, 2014) indica que os alunos precisam ser capazes de perceber as *affordances* ou de aproveitar das que advêm de seus ambientes, mantendo em mente que elas podem ser encontradas para além da sala de aula. Lima (2014, p. 24) explica que essa interação se estende aos professores, “que precisam perceber as *affordances* disponíveis e utilizá-las em benefício do ensino”. Mercer (2012 *apud* Lima, 2014) complementa que os estudantes se apropriam das *affordances* a partir dos sentidos que atribuem quando do contato com os contextos e ambientes com os quais interagem. Paiva

² Tradução livre de: “it is action in potential and it emerges as we interact with the physical and social world.” (Paiva, 2011, p. 3).

³ Tradução livre de: “Affordances are directly linked to the idea of perception and action” (Paiva, 2011, p. 2).

⁴ Tradução livre de: “from an ecological perspective, the learner is immersed in an environment full of potential meanings. These meanings are available gradually as the learner acts within and with the environment” (Paiva, 2011, p. 3).

(2011) ressalta que os alunos devem ser estimulados a perceber as *affordances* e isso, segundo Lima (2014), é esperado dos professores que precisam saber dessas possibilidades antes de seus estudantes.

Diante disso, ao relacionar esses conceitos com a formação docente, é possível considerá-la um processo não linear e emergente, visto que surge da interação, percepção e ação dos discentes com e para além dos contextos e ambientes em que se encontram. A minha trajetória na licenciatura é um exemplo dessa perspectiva, pois só participei de todos os programas acadêmicos por enxergar neles as possibilidades de crescimento que me proporcionariam. Em outras palavras, como discente e professor em formação, eu percebi o que o curso tinha a me oferecer, enxerguei o potencial de ação e tomei a decisão de interagir com os contextos a mim apresentados, ou seja, me movimenteí na direção das oportunidades. Por isso, compreender como a agência - conceito sobre o qual discorro a seguir - se relaciona com *affordances* se faz tão necessário para a composição deste trabalho.

2.2 Agência de estudantes e professores

Em um viés sociológico, Teng (2019) define agência como a capacidade de um indivíduo de aprimorar sua condição atual ou o curso da sua vida ou os eventos que nela ocorrem. Ele adiciona que “as ações de alguém são socioculturalmente mediadas, ou seja, a agência não reside somente no indivíduo, mas está relacionada ao mundo histórico e cultural”⁵ (Teng, 2019, p. 68). Nas palavras de Landim (2025), pelo viés ecológico, a agência pode ser entendida como resultado da interação entre as condições do ambiente e a capacidade do indivíduo. Ela acrescenta que a agência tem um aspecto relacional e temporal, ou seja, parte das experiências passadas, tem foco no futuro e se manifesta no presente (Landim, 2025). A autora reitera que “a agência, assim, é algo que se faz, não algo que se possui, e depende do engajamento dos atores com seus contextos” (Landim, 2025, p. 46).

Corroborando esse pensamento, além de conectar a agência com o conceito de *affordance* visto anteriormente, Mercer (2012 *apud* Lima, 2014) considera concebê-la como um sistema dinâmico complexo. Para isso, ela explica que a agência surge da interação imprevisível de um conjunto de componentes inter-relacionados e variados (Mercer, 2012 *apud* Lima, 2014). Um desses elementos (ou subsistemas) é o indivíduo, que carrega consigo a capacidade para agir “mediada por recursos socioculturais, contextuais e interpessoais, mas,

⁵ Tradução livre de: “one’s actions are socioculturally mediated, which means agency is not residing only in the individual but linked to a historical and cultural world” (Teng, 2019, p. 68).

também, envolve as capacidades físicas, cognitivas e afetivas de um indivíduo.” (Mercer, 2012 *apud* Lima, 2014 p. 41). Desta forma, um indivíduo pode escolher agir ou não, revelando que a agência não se limita apenas ao que é observável, mas contempla comportamentos invisíveis, como crenças, pensamentos e sentimentos (Mercer, 2011 *apud* Lima, 2014).

Quando o PIBID apareceu na minha trajetória, eu tinha duas opções enquanto aluno: entrar no processo seletivo para ser bolsista e dar mais um passo na direção do meu tão sonhado objetivo de me tornar professor de inglês ou ignorar a oportunidade que se abria para mim e seguir com as demandas apenas da sala de aula. Embora esteja óbvio por qual dos caminhos optei, essa situação exemplifica que, ao me deparar com uma *affordance*, eu ainda detinha o poder de escolha para com o contexto apresentado. Foram os meus sentimentos que me trouxeram para a UFSJ e a decisão de participar ou não de uma atividade acadêmica também se pautou neles. É pertinente mencionar que, mesmo que tivesse escolhido não me movimentar na direção do PIBID, da mesma forma eu teria desenvolvido minha agência, pois ela surge da interação que eu tenho com o meio.

Ao investigar as ações de uma aprendiz, Mercer (2011 *apud* Lima, 2014) sinaliza que há duas dimensões da agência. A primeira delas é o ‘senso de agência’ que se refere ao indivíduo sentir que pode influenciar sua aprendizagem quando em contato com determinado contexto. Em segundo lugar, há o ‘comportamento agentivo’ que parte da escolha do indivíduo em “exercer sua agência através de participação e ação, ou mesmo através de não participação ou não ação” (Mercer, 2011 *apud* Vianini, Lima, p. 41). A autora alerta que, embora estejam conectados, ter o senso de agência não suscita a ação de fato e adiciona que o exercício da agência envolve o ato de fazer escolhas e a maneira como são feitas (Mercer, 2011 *apud* Lima, 2014). No meu caso, eu já demonstrava ter o senso de agência, mas meu comportamento agentivo foi se construindo conforme eu participava das atividades acadêmicas.

Em um contexto de aprendizagem como o da graduação, cabe comentar sobre a agência do aprendiz. Assim, Mercer (2012 *apud* Lima 2014) aponta que os aprendizes percebem a interação entre os contextos e os recursos, e desse processo surge a agência. A autora reforça que, enquanto um ser físico e psicológico, o aprendiz interage com inúmeros sistemas contextuais e isso faz emergir a agência (Mercer, 2012 *apud* Lima, 2014). Para Teng (2019, p. 69) “os aprendizes são agentes criativos e proativos na direção dos contextos, não

apenas reativos a eles.”⁶ O autor ainda complementa que “os aprendizes são membros de uma comunidade na qual eles não precisam somente dar sentido aos contextos, mas também engajar-se com eles, influenciá-los, ou mudá-los”⁷ (Teng 2019, p. 70). Observa-se, assim, que a agência emerge do papel ativo que o aprendiz assume frente ao meio com o qual interage.

A partir de seus estudos com a aprendiz, Mercer (2012 *apud* Lima, 2014) discorre sobre as quatro dimensões da natureza situada da agência: contextual, temporal, interpessoal e intrapessoal. A primeira envolve várias camadas de contextos, como o educacional e o sociocultural. A segunda trata da interpretação por parte do aprendiz de eventos passados, das projeções para o futuro e ainda das mudanças do exercício de agência com o tempo. A terceira inclui a relação com os outros, como professores e colegas, enquanto a quarta entende o aprendiz como um ser holístico, tendo as crenças como o aspecto mais relevante desta dimensão. É fundamental destacar que todas elas impactam na capacidade de agir do indivíduo em maior ou menor grau a depender da relação que este estabelece com o ambiente.

Durante a minha trajetória acadêmica, certamente eu não assumi uma atitude passiva frente a minha aprendizagem, uma vez que percebi as *affordances* disponíveis e tomei a decisão de agir na direção delas para controlar o que aconteceria enquanto estivesse na universidade. Nas palavras de Vianini e Arruda (2022, p. 71), os “estudantes agentivos não são passivos observadores do processo [de aprendizagem] no qual seus professores seriam responsáveis.” Na visão das autoras, o aprendiz assume a responsabilidade por sua aprendizagem e contribui para ter boas experiências ao longo do processo (Vianini; Arruda, 2022). Ainda em consonância com o relato acima, elas afirmam que “a atitude desses aprendizes envolve a capacidade de fazer escolhas, assumir o controle, autorregular e alcançar seus objetivos de aprendizagem” (Vianini; Arruda, 2022, p. 71).

Por apropriar-me do que o ambiente tinha a me oferecer, agir na prática para construir quem eu desejava ser como educador e superar alguns desafios pelo caminho, fui deixando para trás meu papel apenas de aprendiz e começando a me enxergar de fato como um professor de línguas. Assim, cabe a partir de agora refletir sobre o conceito de agência docente. Lima (2014, p. 183) afirma que “a agência, no ensino, se manifesta pelo gerenciamento, por parte do professor, de suas escolhas, ações e decisões. Exercer agência no ensino implica direcionar o ensino, decidir seus rumos.” Desta forma, a agência do professor se manifesta quando este, conscientemente, controla suas escolhas e ações pedagógicas para

⁶ Tradução livre de: “learners are agents who are creative and proactive towards the contexts, rather than just reactive to the contexts” (Teng, 2019, p. 69)

⁷ Tradução livre de: “learners are members in a community for which they not only need to make sense of the context but also engage with, influence, or change the contexts” (Teng, 2019, p. 70).

promover “contextos situados de aprendizagem que possibilitam o alcance de objetivos de ensino estabelecidos previamente”, apropriando-se do processo de ensino (Vianini; Arruda, 2022, p. 71).

Teng (2019) cita a existência de um modelo ecológico para compreender a agência docente, formulado por Priestley, Biesta e Robinson (2015) a partir do estudo de Emirbayer e Mische (1998), com base no conceito temporal-relacional de agência, dividindo-se em três dimensões: iteracional, prático-avaliativa e projetiva. Na dimensão iteracional, a agência do professor surge da experiência acumulada com o ensino, qualificações profissionais e padrões prévios de pensamento e ação. Já na dimensão prático-avaliativa, “a agência docente é parcialmente influenciada pela disponibilidade de recursos físicos e a natureza dos condicionantes físicos”⁸ (Teng, 2019, p. 71). Por fim, na projetiva, a agência do professor está relacionada à intenção de criar um futuro que seja diferente do presente e do passado.

Ao discutir a complexidade da agência docente, Teng (2019) recorre a Emirbayer e Mische (1998) que a associa com a rotina, o propósito e o julgamento, formando uma interação dinâmica. O autor afirma que “de uma perspectiva ecológica, passado, futuro e presente desempenham um papel importante na efetivação da agência”⁹ (Teng, 2019, p. 72). Ele ainda acrescenta que a agência do professor emerge da interação entre esforços individuais, recursos disponíveis, sistema institucional e fatores contextuais e estruturais (Teng, 2019). Logo, é possível concluir que “há uma série de aspectos que podem impactar de que forma e até que ponto o educador pode exercer sua agência”¹⁰ (Teng, 2019, p. 72). Dentre eles, é possível citar as recentes políticas voltadas para o ensino e ainda a natureza da educação como um todo (Teng, 2019).

Nesta perspectiva, Lima (2022) aborda que as ações, escolhas e decisões do docente, entre outros elementos interconectados, propiciam o contexto de aprendizagem e, além de estarem inseridos num determinado cenário, esses fatores são influenciados por vários elementos que podem aumentar ou reduzir as oportunidades de agir do educador. É válido considerar que, a partir dessa acepção, cabe ao professor estar atento a seu modo de agir e ao meio em que está inserido para promover um ensino mais significativo a seus alunos. Corroborando com essa visão, Landim (2025) revela a importância da agência docente ao destacar que o cenário educacional recente tem trazido desafios para a formação de

⁸ Tradução livre de: “teacher agency is partly influenced by the availability of physical resources and the nature of physical constraints” (Teng, 2019, p. 71).

⁹ Tradução livre de: “From the perspective of ecological approach, past, future and present all play an important role in the achievement of agency” (Teng, 2019, p. 72).

¹⁰ Tradução livre de: “there are a lot of things that may impact the ways in which and the extent to which teachers can exercise agency” (Teng, 2019, p. 72).

professores. Em outras palavras, o plano programático das licenciaturas deveria ponderar a realidade da prática dos seus licenciandos, possibilitando a construção de uma atuação mais autônoma.

Ao articular agência discente com docente, Lima (2014, p. 37) declara que “as decisões do aprendiz acerca de seu processo de aprendizagem trazem implicações somente para si [enquanto] as decisões de professores acerca do ensino podem trazer implicações para muitos [estudantes].” Em outras palavras, o que o aluno faz impacta apenas sua própria aprendizagem, mas o que o educador decide fazer influencia o curso de aprendizagem de todos os seus alunos. Além disso, ela adiciona que “as implicações da agência no ensino não se limitam a sistemas de aprendizagem de estudantes, mas incluem uma série de sistemas conectados, como a escola e a sociedade” (Lima, 2014, p. 37). Ou seja, o impacto da agência docente não se resume ao contexto da sala de aula e aos aprendizes, mas se estende para a comunidade escolar como um todo.

Para recapitular a discussão apresentada até aqui, nas palavras de Vianini e Arruda (2022, p. 71), a agência pode ser definida como o “potencial de ação, mediado pela interpretação e atribuição de significado de estudantes e professores aos propiciamentos¹¹ disponíveis e percebidos em seus contextos.” As autoras acrescentam que, a partir dessa visão, é possível estabelecer a conexão entre agência discente e docente que abrange “conceitos como ação, motivação, mediação pelo contexto e atribuição de significado” e isso determina as razões e os motivos para agir ou não (Vianini; Arruda, 2022, p. 71). Desta forma, pode-se concluir que as ações interconectadas de alunos e de professores frente aos contextos com os quais interagem determinam como o processo de ensino-aprendizagem acontecerá.

À vista do exposto nesta seção, compreende-se que a formação docente deve ser considerada um processo ecológico, já que é construída não-linearmente pela inter-relação de seus elementos - alunos, professores e contextos. Essa interação situada, complexa e dinâmica com o meio fomenta a agência a partir das *affordances* percebidas pelos indivíduos e culmina na capacidade de influenciar o ambiente e serem influenciados por ele. Em outras palavras, a minha formação enquanto professor de línguas emerge de um processo de interação com as oportunidades que a universidade proporciona e o meu potencial agentivo se constrói a partir da mobilização dessas possibilidades acadêmicas. Neste sentido, vale compreender o conceito de experiências de ensino e aprendizagem adotado nesta pesquisa, uma vez que elas formam a base da minha constituição como professor agentivo.

¹¹ O termo “propiciamentos” é a tradução que as autoras escolheram para *affordances*.

2.3 Experiências de ensino e aprendizagem

Posto que este trabalho decorre das minhas experiências acadêmicas, vale mencionar que a experiência é aqui compreendida como “um processo de natureza orgânica e complexa que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam” (Miccoli, 2010 *apud* Vianini; Arruda, 2022, p. 71-72). A pesquisadora ainda afirma que as experiências passam a ser entendidas como complexas por seu aspecto fugaz, isto é, por causa da inter-relação constante entre as vivências novas que se sobrepõem às passadas (Miccoli, 2014). Assim, conforme discutido por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), a experiência é um construto complexo e dinâmico que ocorre concomitantemente de forma coletiva, em contextos sociais, e de modo individual, pela observação do indivíduo.

A experiência no contexto da licenciatura abrange tanto o processo de aprendizagem enquanto aluno e quanto o de ensino enquanto professor em formação. Adentrar uma sala de aula ainda na condição de aprendiz e assumir a posição de professor é uma tarefa desafiadora, pois abarca uma série de fatores que impactam significativamente o ensino e a aprendizagem. Dentre eles, pode-se citar, conforme Miccoli (2014), quais os limites da hierarquia e da relação de poder que se forma entre professor e aluno, quais questionamentos podem surgir sobre o meu próprio papel enquanto docente em formação nessa dinâmica, quais emoções e sentimentos vêm à tona quando do contato do professor com os alunos, ou ainda de que maneira tais aspectos se inter-relacionam.

Ao longo da graduação, especificamente durante a minha participação nos programas acadêmicos, fui percebendo que as mais variadas experiências se conectam umas às outras de maneira constante. Nesta lógica, Fernanda Antônio (2025, p. 42) afirma que esta interconexão entre as experiências formam a base para analisá-las mais detalhadamente, na intenção de “se verificar os padrões de comportamento emergentes durante o processo de ensino.” De acordo com Miccoli, Bambirra e Vianini (2020, p. 23), as “experiências revelam observações, cujos significados subjacentes contribuem para entendimentos aprofundados da realidade de quem as experiencia, o que envolve outras experiências”¹². Em outras palavras, a análise detalhada de uma experiência envolve outras experiências, evidenciando seu caráter ecológico como tratado por Vianini e Arruda (2022).

¹² Tradução livre de: “Experiences disclose observations, whose underlying meanings allow for in-depth understandings of the experienter’s reality, which involves other experiences (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

A partir de Miccoli (2014), Fernanda Antonio (2025, p. 42) aponta que, embora sejam individuais, as experiências fazem parte de “processos interacionais contínuos, em contextos compartilhados, nos quais os indivíduos historicamente moldam e são moldados pelas vivências que compartilham coletivamente”. Por exemplo, ao investigar a minha atuação em programas acadêmicos como PIBID e PEC-PLE, não considero apenas o meu contato com a turma como um todo, mas também a minha interação com cada estudante e com os contextos apresentados. Desta forma, Miccoli, Bambirra e Vianini (2020, p. 38) afirmam que “focar na emergência de uma experiência significa desentrelaçar os elementos que a provocam, de maneira holística, rejeitando explicações de causa e efeito”¹³.

Entender o conceito de experiência utilizado neste trabalho contribui para fundamentar a investigação das vivências com foco na emergência da agência durante a formação docente, já que faculta um registro das experiências acerca do ensino e da aprendizagem, privilegiando a atribuição de sentidos dada por aprendizes e professores (Vianini; Arruda, 2022). Neste sentido, para compreender a complexidade das experiências de ensino e aprendizagem, após anos de pesquisas relacionadas às experiências em diversas salas de aula no Brasil, foi desenvolvido um Marco de Referência de Experiências¹⁴, dividido em oito dimensões - que são descritas a seguir - e que se inter-relacionam quando do contato dos alunos entre si e dos professores com os alunos, e podem ser adaptadas a depender do contexto e do foco da investigação (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

As experiências *pedagógicas* e *cognitivas* fazem referência, respectivamente, às ações dos professores relacionadas ao ensino de conteúdos e habilidades específicas na sala de aula e às ações dos alunos no processo de aprendizagem desses conteúdos e habilidades de alunos no processo de ensino-aprendizagem. As experiências *sociais* envolvem tanto as interações entre professor e aluno quanto aquelas entre os próprios alunos. As experiências *afetivas* tratam das emoções e motivações enquanto as experiências *pessoais* referem-se às questões vividas por alunos e professores fora do âmbito escolar, mas que impactam no processo de ensino-aprendizagem. As experiências *circunstanciais* abrangem o contexto imediato de ensino e aprendizagem, bem como eventos e circunstâncias externas que interagem com esse contexto. a forma como o meio ambiente é interpretado por quem o experiencia. Já as experiências *conceptuais* referem-se às crenças de professores e alunos em relação ao ensino e à aprendizagem ao que é vivido no contato com outras pessoas e as experiências *projetivas*

¹³ Tradução livre de: “Focusing on the emergence of an experience means disentangling the elements that provoked it, in a holistic manner, rejecting cause-effect explanations” (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

¹⁴ Para aprofundar-se na evolução da abordagem experiencial e no desenvolvimento dos marcos de referência, leia Miccoli (2014) e Miccoli, L.; Bambirra, R; Vianini, C. (2020).

reúnem o que foi vivido recentemente e o que é esperado para realizar no futuro (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

O Marco de Referência de Experiências é o ponto de partida no qual a experiência se torna a unidade de análise, mediando a investigação dos eventos narrados, sejam eles orais ou escritos, que é o caso desta pesquisa (Miccoli, 2014). Em outras palavras, esse referencial é tratado como um guia para o estudo das experiências registradas, que parte da identificação do conteúdo dessas vivências e parte na busca de estabelecer a relação existente entre elas, como discutido por Miccoli (2014). A autora reitera que a separação das experiências ocorre, exclusivamente, para descrevê-las, no entanto a análise que integra essa abordagem revela o quanto as vivências são integradas umas às outras (Miccoli, 2014), reforçando a discussão tratada anteriormente. Desta forma, é notório que a minha trajetória de professor em formação tem uma consonância de interpretações das experiências enquanto aprendiz e educador.

Com isso, é importante descrever qual a natureza desta pesquisa e a metodologia que orientou a análise, sua contextualização e como foi realizada, aspectos que serão discutidos na próxima seção.

3. METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

A presente análise tem natureza qualitativa, voltada à compreensão das experiências e significados construídos pelo participante e se configura como pesquisa narrativa. Barcelos (2020) descreve narrativas como as histórias que os seres humanos contam frequentemente sobre os outros e sobre si mesmos, construindo quem são como indivíduos. Para Telles (1999 *apud* Barcelos, 2020, p. 22), “as narrativas se mostram adequadas principalmente para investigar o conhecimento prático e pessoal dos professores, suas crenças e emoções.” Corroborando com essa visão, Clandinin e Connelly (2000 *apud* Mello, 2020) afirmam que os professores carregam histórias e estas precisam ser contadas para que se possa compreender o ambiente de ensino e as ações que os docentes têm ao interagir com ela.

Com base nos estudos de Barkhuizen *et al.* (2014 *apud* Barcelos, 2020), a pesquisa narrativa é aquela em que o processo de contar histórias é usado para refletir sobre as informações relatadas e chegar a determinados resultados enquanto a pesquisa com narrativas usa as histórias como dados a serem analisados. Nas palavras de Barcelos (2020, p. 24), “a pesquisa com narrativas (...) se refere à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas

como um dos instrumentos de coleta de dados.” Diante disso, cabe destacar que, embora os princípios da pesquisa narrativa sejam seguidos ao longo deste trabalho, principalmente no que tange a emergência da agência, ele está pautado na pesquisa com narrativas por utilizar meus registros das experiências acadêmicas como informações sobre as quais as análises serão feitas.

Os pressupostos da pesquisa narrativa, segundo Vianini e Arruda (2020), permitem explorar o potencial agentivo do aprendiz e do professor em formação ao promover reflexão sobre as ações vivenciadas e ampliar seu campo de possibilidades. Nas palavras das autoras, “o processo narrativo pode, de fato, promover o exercício de agência na medida em que, ao narrar, reflete-se sobre a ação - sobre o que foi feito e o que se deixou de fazer, sobre o que poderia ter feito.” (Vianini; Arruda, 2020, p. 146). Elas acrescentam que esse movimento pode ampliar “o campo de visibilidade e de possibilidades, auxiliando aprendizes e professores a (res)significarem suas experiências.” (Vianini; Arruda, 2020, p. 146). Neste sentido, é perceptível a relevância da pesquisa [com] narrativa[s] para a agência discente e docente, o que se alinha diretamente com a proposta deste trabalho.

Ratificando essa visão, Vianini e Arruda (2020, p. 146) ainda afirmam que, “ao refletirem sobre suas ações, por meio do processo narrativo, estudantes e professores podem se tornar mais conscientes de suas possibilidades e potencialidades, gerando novos domínios de ação.” Ademais, a partir da pesquisa de Lima (2014) com narrativas de algumas professoras de língua inglesa, nota-se que “o exercício de agência no ensino se relaciona ao modo como elas percebem e fazem uso dos recursos disponíveis (*affordances*) no contexto que se situam e emerge da interação complexa e dinâmica de diferentes e variados elementos.” (Vianini; Arruda, 2020, p. 152). Assim, a análise de narrativas se apresenta como um procedimento metodológico mais adequado para a construção desta pesquisa, uma vez que seu objetivo é identificar as potencialidades da agência a partir das experiências vividas por mim, as quais serão contextualizadas a seguir.

3.2 Contextos da Pesquisa

Primeiro, é pertinente mencionar que o contexto é aqui compreendido como algo dinâmico, relacional e constitutivo da experiência, ou seja, um conjunto de relações, que molda e é moldado pelas ações, percepções e interações dos sujeitos. Além disso, os contextos carregam possibilidades latentes (*affordances*) que são interpretadas por aprendizes e professores durante a interação com o meio (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020; Vianini e

Arruda, 2022). Neste sentido, para analisar e compreender a emergência dessas possibilidades serão apresentados os espaços de formação docente que estiveram relacionados diretamente com a minha atuação em sala de aula, compondo, assim, as vivências analisadas neste estudo, sendo eles: o curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas e os estágios nele realizados, o PIBID, o PEC-PLE, e o Programa *Flagship* Português.

Segundo o Plano Pedagógico do Curso (PPC)¹⁵, a licenciatura em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas atua na modalidade de educação presencial, sendo oferecido anualmente na UFSJ no período noturno com a carga horária total de 3.452 horas. É um curso dividido em três núcleos, no qual o primeiro busca apresentar os conceitos básicos da língua, da teoria literária, das literaturas e do ensino da língua inglesa e portuguesa como adicional; o segundo núcleo apresenta estudos mais específicos a partir dos conteúdos abordados na primeira fase; enfim, o terceiro núcleo abrange as atividades complementares que visam enriquecer o currículo do discente. O licenciado deste curso estará qualificado “para a prática docente enquanto ação sociopolítica comprometida com os princípios de uma educação crítica e reflexiva” (Universidade Federal de São João del-Rei, 2018, p. 9). Eu ingressei na UFSJ em março de 2022 e a presente análise abarca minha experiência enquanto graduando de novembro de 2022 a dezembro de 2025.

No curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, os discentes precisam cumprir em sua grade três estágios curriculares supervisionados, programados para acontecer entre os quinto e sétimo períodos, seja nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em escolas públicas ou privadas. O processo de estágio conta com observação, co-participação em atividades e regência, totalizando 400 horas e considerando focos distintos - métodos e abordagens, habilidades integradas e materiais e recursos didáticos, todas as minhas experiências de estágio ocorreram em uma escola estadual de São João del-Rei em turmas do Ensino Médio na parte da manhã, sendo os dois semestres de 2024 nos grupos 1.1, 2.4 e 2.5, e o primeiro semestre de 2025 nos grupos 1.1, 1.4 e 3.2, com alunos de 15 a 18 anos de idade e diferentes níveis de proficiência.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mais conhecido como PIBID, é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que busca fomentar um aprimoramento da formação de professores e a melhoria da educação básica pública (Brasil, 2024). Dentre seus objetivos, cabe destacar que ele busca promover mais experiências teórico-práticas para os discentes dos cursos de licenciatura, integrar a educação superior e a

¹⁵ Para ler o PPC completo, visite:

<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colil/PPC-LetrasLinguaInglesaesuasLiteraturas-Licenciatura.pdf>

educação básica, incentivando a formação docente e fortalecendo os cursos das Instituições de Ensino Superior (IES). Para que os projetos aconteçam, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) concede bolsas às IES, que ficam responsáveis por selecionar os participantes de seus subprojetos, incluindo discentes das licenciaturas, professores da educação básica e professores das próprias instituições (Brasil, 2024).

Minha atuação como bolsista nesse programa teve início em novembro de 2022 e durou até abril de 2024. Ao lado de mais sete discentes, participei do desenvolvimento de um projeto que buscou problematizar estereótipos relacionados ao inglês e incentivar os alunos a divulgar personalidades brasileiras para estrangeiros¹⁶. Formando uma dupla com uma das bolsistas, minhas atribuições se centralizaram em acompanhar duas aulas semanais de cinquenta minutos de duas turmas: uma do segundo ano e uma turma do terceiro ano do Ensino Médio (2.3 e 3.1). Além de comparecer às reuniões da equipe para definição das atividades, também auxiliei os aprendizes nas tarefas solicitadas pela professora-supervisora, ministrei algumas aulas e preparei materiais direcionados para o projeto.

O Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira, ou PEC-PLE, tem por finalidade ofertar cursos de língua portuguesa a estudantes estrangeiros advindos de países que tenham acordo bilateral com o Brasil, fomentando a internacionalização da educação superior¹⁷ (Brasil, 2025). Ele é uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Ministério das Relações Exteriores (MRE) e as IES. O curso tem uma duração aproximada de oito meses e promove uma preparação intensiva para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante Celpe-Bras), que avalia o uso apropriado do português em contextos autênticos por meio de tarefas que integram compreensão oral e escrita e são construídas com base em gêneros textuais (Brasil, 2020).

Devido ao caráter intensivo, na UFSJ, os alunos devem participar de aulas de duas horas tanto na parte da manhã quanto na parte da tarde. O corpo docente do programa é formado por discentes dos cursos de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas e, mais recentemente de Letras, selecionados por edital como bolsistas de apoio acadêmico/didático através da Assessoria para Assuntos Internacionais (Assin), departamento responsável pelo programa na instituição. Com reuniões semanais para definir os conteúdos das aulas e trocar

¹⁶ O projeto foi intitulado '*Brazilian personalities gringos should know*'. Para mais informações, veja Vianini *et al.* (2024). Disponível em: https://www.seer.ufsj.edu.br/territorium_terram/article/view/5535. Acesso em 26 jan. 2026.

¹⁷ Para mais informações, veja o Programa de Estudantes-Convênio (2025). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pec>. Acesso em 26 jan. 2026.

experiências em sala, a equipe está sob a coordenação da Assessora para Assuntos Internacionais e professora do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, Dr^a. Liliane Sade, desde o final de 2023. Embora eu integre o terceiro ano do programa, para este trabalho, considerarei somente as atividades realizadas entre janeiro de 2024 e dezembro de 2025.

No primeiro ano, atuei ao lado de mais três (3) discentes da minha turma e dois docentes, sendo um deles a própria coordenadora do programa e, ao longo dos oito meses, acompanhei quinze (15) alunos advindos de países como Congo (7), Benim (2), República Democrática do Congo (1), Quênia (1), Costa do Marfim (1), Guiné Equatorial (1), Camarões (1) e Gana (1), além de dois (2) estudantes haitianos do mestrado. No segundo ano, após a saída de uma tutora e o crescimento do número de estrangeiros recebidos para o PEC-PLE na UFSJ - vinte e cinco (25) no total - outros cinco (5) discentes foram selecionados para acompanhar as duas turmas formadas, e no grupo sob minha responsabilidade tive quatorze (14) alunos, dos seguintes países: Congo (7), Benim (2), Guiné-Equatorial (2), Nigéria (1) e Gana (1), além da aluna de mestrado de Camarões (1).

O Programa *Flagship* Português é desenvolvido na UFSJ desde 2015, como resultado de uma parceria acadêmica entre esta instituição e a Universidade da Georgia (UGA). O programa tem como objetivo geral a formação de profissionais globais com proficiência superior em língua portuguesa. Os estudantes permanecem um ano no Brasil. No primeiro semestre, cursam disciplinas voltadas à aprendizagem de português, ministradas por um grupo de professores de diferentes áreas da UFSJ, além de participarem de viagens culturais por diferentes regiões do país. No segundo semestre, realizam estágios em suas áreas de interesse em diversas partes do Brasil. Na edição de 2025, atuei como tutor de português de quatro dos onze estudantes participantes, os quais auxiliei, principalmente, a aprimorar sua produção oral. Além das monitorias individuais, as atribuições dos tutores incluíam preparação de materiais e acompanhamento das aulas de português do Programa.

3.3 Processo de geração de dados

Para alcançar os objetivos geral e específicos, foram reunidos os relatórios dos três estágios supervisionados, o relato de experiência do PIBID e um diário pessoal detalhado das aulas com as turmas, o relatório simplificado do PEC-PLE acompanhado da versão mais detalhada de 2024 e dos relatos das aulas no grupo do *WhatsApp* da equipe, além dos registros de memória produzidos ao longo da graduação, incluindo minha participação como tutor de português no Programa *Flagship*. Esses documentos foram escolhidos porque formam uma

base que atende aos critérios da pesquisa com narrativas que prevê, de acordo com Barcelos (2020), a utilização de histórias narradas, no caso meus relatórios e registros pessoais, como instrumentos de geração de dados para que a análise seja realizada.

O Quadro 1, apresentado a seguir, explicita os períodos de produção dos relatos que compõem o corpus da pesquisa.

Quadro 1 - Lista de relatos por período

Programas/Atividades	Período do relato
Relato de Experiência do PIBID	nov/2022 a abr/2024
Relatório do PEC-PLE	fev/2024 a dez/2025
Relatório de Estágio - Métodos e Abordagens	março a junho/2024
Relatório de Estágio - Habilidades Integradas	agosto a novembro/2024
Relatório de Estágio - Materiais e Recursos Didáticos	março a junho/2025
Anotações Programa <i>Flagship</i>	mar/2025 a jul/2025

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4 Procedimentos de análise

Em vista de organizar o processo de análise com base na minha evolução enquanto docente em formação, tomei a decisão de examinar os documentos em ordem cronológica, começando pelos relatos produzidos durante a minha atuação no PIBID, seguidos tanto pelo relatório do PEC-PLE quanto pelos registros no grupo do *WhatsApp*, pelos relatórios dos três estágios supervisionados e, por fim, pelas anotações feitas junto ao Programa *Flagship*. Essa disposição me permitiu compreender o desenvolvimento da minha agência enquanto discente e docente em formação, a partir das experiências vivenciadas ao longo do tempo.

Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória de todo o corpus da pesquisa (relatórios de estágio, relato de experiência do PIBID, relatório do PEC-PLE, diário pessoal, relatos pedagógicos no grupo de *WhatsApp*) com o objetivo de retomar as experiências vivenciadas e construir uma compreensão geral dos textos, atentando-se às vivências que se mostraram mais significativas em cada programa ou atividade desenvolvida. Em seguida,

procedeu-se a uma leitura analítica, buscando identificar os momentos que levaram a aspectos como a tomada de decisão, a reflexão sobre a prática docente, as adaptações na minha atuação enquanto professor em formação e a superação de obstáculos. Essas vivências constituíram as unidades de análise deste trabalho, visto que evidenciaram a emergência da agência docente, a partir das minhas mobilizações frente às oportunidades acadêmicas.

Posteriormente, os relatos foram analisados à luz dos pressupostos da pesquisa narrativa (Barcelos, 2020; Mello, 2020; Vianini; Arruda, 2020) em consenso com os conceitos de agência docente e *affordances* discutidos no referencial teórico. A análise se concentrou em identificar as oportunidades apresentadas em cada contexto no qual atuei, assim como de que forma essas possibilidades foram percebidas e mobilizadas por mim, que ações e decisões precisei tomar a partir dessas vivências e, não menos importante, como essas oportunidades contribuíram para o desenvolvimento da minha agência docente.

Por fim, foi realizada uma análise comparativa das narrativas, a fim de apontar quais dimensões da agência elas compartilham em seus diferentes contextos de formação. Ademais, essa investigação permitiu compreender como a interação entre experiência, reflexão e ação foi fundamental para a construção da minha agência docente.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, busco descrever e analisar momentos-chave que se destacaram como significativos para o desenvolvimento da minha agência docente. Para isso, selecionei, em cada contexto, experiências representativas que permitiram evidenciar relações entre prática, reflexão e construção da identidade docente.

4.1 Experiências no PIBID

O PIBID faz parte das atividades complementares do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas da UFSJ desde 2014 e, como o próprio nome diz, tem o objetivo de fomentar a iniciação à docência. Como bolsista do programa, acompanhei aulas de duas turmas do Ensino Médio de uma escola estadual de São João del-Rei, auxiliando os alunos, preparando materiais e os apresentando sob a supervisão da professora-supervisora. O PIBID já estava no meu radar desde que fui conhecendo as possibilidades que a graduação poderia me proporcionar e, quando ele foi apresentado para a minha turma, percebi que era a oportunidade de experienciar o ensino do inglês em uma sala de aula regular. Assim, passei

pelo processo seletivo e comecei a atuar nesse programa, do qual destaquei duas experiências principais que serão descritas e analisadas nos próximos parágrafos.

A primeira vivência se relaciona com o projeto que desenvolvemos nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, denominado “*Brazilian Personalities Gringos Should know*”. Ele aconteceu ao longo de 2023 e contou com diversas aulas que buscavam problematizar os estereótipos dos estudantes quanto ao uso do inglês. Para isso, no primeiro semestre, apresentamos personalidades falantes do idioma que não pertenciam ao eixo EUA-Inglaterra, como a escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie, e o jogador de futebol jamaicano-inglês, Raheem Sterling. Este último recebeu maior destaque nesse momento, pois estive diretamente envolvido em todas as etapas do processo de elaboração e desenvolvimento das aulas relacionadas à sua trajetória, incluindo o planejamento, a preparação dos materiais e sua aplicação nas duas turmas (3.1 e 2.3) sob minha responsabilidade.

Em resumo, a aula foi planejada para acontecer em quarenta minutos e contou com um jogo, no qual os alunos, divididos em grupos, precisavam buscar informações sobre o jogador na internet. A atividade, que se tornou o trabalho bimestral, foi pensada para que eles lessem um texto intitulado “*Raheem Sterling: life and career*”, com informações detalhadas sobre a vida do futebolista. Além disso, a tarefa contou com variadas questões, como verdadeiro ou falso, buscar no texto frases com os tempos verbais estudados, relacionar vocabulários para melhor compreensão e, por fim, dar opinião em perguntas abertas. No geral, a série de aulas destinadas à aplicação das atividades correu bem, passando por algumas adaptações de uma turma para outra, a fim de conseguirmos cumprir as demandas planejadas, como pode ser percebido nos excertos a seguir:

1. O jogo do início (...) ocorreu com algumas falhas de organização porque, ao dividir a turma em cinco times, os alunos ficaram muito eufóricos, nos obrigando a pedir para conter um pouco o volume da voz para evitar reclamações [de outros professores e da supervisão]. No geral, foi uma ótima experiência, pois todos participaram e se empenharam na busca das informações que a gente pedia. **09/05/2023 - Turma 3.1 - 10h35**
2. Seguimos com o jogo inicial, porém decidimos dividir a turma em dois grandes grupos para evitar uma confusão generalizada. Apesar de algumas reclamações (...), a aula transcorreu bem e conseguimos cumprir com o nosso objetivo. **09/05/2023 - Turma 2.3 - 11h25**
3. Eu li o texto inteiro com a turma e fui pedindo para me ajudarem a entender o que o texto falava a partir dos cognatos e palavras que já conheciam. Foi um processo que gastou a aula inteira e me fez perceber que o texto era grande demais, algo que os próprios alunos nos sinalizaram quando receberam a folha do trabalho. **10/05/2023 - Turma 2.3 - 11h25**

4. Assumi a regência mais uma vez para ler o texto, mas não foi necessário já que notei que os alunos não prestavam atenção porque já tinham começado a fazer o trabalho. 12/05/2023 - Turma 3.1 - 7h

Esses quatro trechos do meu relatório demonstram, como discutido por Mercer (2012 *apud* Lima, 2014), que a interação do indivíduo com o meio, neste caso eu como bolsista PIBID, pode levar ao surgimento da agência. Em outras palavras, no fragmento 1, apontei que a divisão da turma 3.1 em cinco grupos gerou muita euforia nos alunos, tornando-se tão preocupante que eu pedi para que diminuíssem o tom da voz “para evitar reclamações”. Essa primeira experiência de aplicação do jogo me levou a repensar o planejamento inicial de formar times, pois a aula seguinte seria na turma 2.3, que já trazia um histórico de ser mais agitada que as demais. Assim, tomei a decisão, junto com a professora-supervisora, de mudarmos essa dinâmica e dividir a turma apenas em dois grupos para “evitar uma confusão generalizada”, conforme descrito no fragmento 2. Em concordância com o tratado por Vianini e Arruda (2020), essa alteração na abordagem da aula revela que eu me engajei com o contexto no qual estava inserido, controlei as ações pedagógicas e me apropriei do processo de ensino.

Os fragmentos 3 e 4 referem-se às aulas que tiveram o trabalho com o texto sobre o jogador de futebol como fio condutor. Neste sentido, como na questão do jogo, na primeira aplicação, desta vez com a turma 2.3 (fragmento 3), tentamos manter a ideia original de ler o texto com os alunos para ajudá-los na compreensão, todavia isso impactou na efetivação da atividade como um todo. Uma nova tentativa foi realizada na turma 3.1 (fragmento 4), mas a preocupação dos estudantes estava em resolver as questões, então optei por não seguir com a leitura do texto. Essa escolha evidencia como minha interação com o contexto apresentado, principalmente na segunda turma, aproxima-se do que Teng (2019) discute sobre a dimensão iteracional da agência docente, segundo a qual a agência emerge das experiências previamente vivenciadas no ensino. Ou seja, minha mudança de postura em relação ao trabalho com Raheem Sterling na turma 3.1 constituiu uma resposta às experiências construídas na turma anterior, levando-me a redirecionar minhas ações para apoiar os alunos na realização e conclusão das atividades propostas.

Retomando a perspectiva da mudança na aplicação do jogo da primeira para a segunda aula, cabe destacar que meu relatório já contemplava uma reflexão sobre o motivo que me levou a tomar essa decisão, como observado no excerto abaixo:

5. Uma coisa importante a pontuar nessa segunda aula é que aprendemos com a turma anterior como a ideia original de divisão de grupos para o game não

daria certo na 2.3 pelo histórico de agitação dos próprios alunos, necessitando dessa adaptação que surtiu efeito e nos ajudou a concluir a atividade sem qualquer problema. **09/05/2023 - Turma 2.3 - 11h25**

Essa preocupação em compreender a prática e as razões para agir ou não de determinada maneira evidencia como o processo narrativo contribui para que alunos e professores em formação possam ampliar seu campo de possibilidades e promover o exercício da agência, como previsto por Vianini e Arruda (2020).

A segunda experiência analisada também está relacionada ao projeto de personalidades brasileiras, mas, dessa vez, com foco em ações sociais. O objetivo era levar os alunos a compreender que as pessoas escolhidas deveriam ter um papel social relevante na sociedade brasileira. Para isso, usamos o livro bilíngue “Justiça Social de A a Z - *The ABCs of Social Justice*”¹⁸, escrito por discentes do curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas da UFSJ em parceria com os alunos intercambistas da Universidade da Geórgia (UGA) e da Universidade do Texas (UT), participantes do Programa *Flagship* Português de 2022. Na aula em questão, foi apresentada a iniciativa “Brehó da Paty”, incluída na letra G de Generosidade/Generosity, uma ação que consiste na venda de livros por um preço mais acessível para arrecadar recursos para a Sociedade Protetora dos Animais e outras instituições voltadas à causa animal.

Como o livro é interativo, contando com vídeos de apresentação das ações e áudios com as leituras dos textos em português e inglês, a atividade elaborada buscava testar a compreensão oral dos alunos na língua estrangeira. Infelizmente, a baixa qualidade do áudio do texto Generosity gerou reclamações na turma 2.3 e tivemos que fazer a leitura para que os aprendizes conseguissem compreender melhor as palavras. Ainda assim, eles tiveram dificuldade, então optamos por escrever no quadro a lista de palavras que eles precisavam para cumprir a tarefa. Essa experiência prática nos levou a adaptar a condução da aula para a turma 3.1 com base nas decisões anteriores. Assim, antes de reproduzirmos o áudio e realizarmos a leitura do texto duas vezes, já fornecemos aos alunos as palavras que deveriam ser utilizadas para completar as lacunas das frases, conforme descrito nos excertos a seguir:

6. Os alunos ficaram engajados porque tentamos trazer uma Listening Activity que gerou um pouco de reclamação pela qualidade do áudio que não estava boa. Nós tivemos que fazer a leitura para os alunos conseguirem preencher as lacunas das frases que a gente colocou no quadro para eles e pedimos para

¹⁸ Para conhecer mais sobre este livro, acesse:

<https://read.bookcreator.com/2EIE894aP1MEBJrh4wA1CZrVbw73/frDAVGNPQy-CwQFnsGkKug/eIWhCRwlRp6JJx8VUqBSNg>

copiarem no caderno. A aula foi conduzida pelos PIBIDers¹⁹ e, num dado momento, para facilitar a compreensão dos alunos, colocamos as palavras que eles precisavam preencher as lacunas antes de fazermos as duas últimas leituras do texto. **30/08/2023 - Turma 2.3 - 11h25**

7. Além disso, fizemos a Listening Activity depois que os alunos copiaram as frases, mas desta vez já escrevemos no quadro as palavras que a turma precisaria para completar as lacunas. A atividade correu conforme o esperado, tocando o áudio original duas vezes e fazendo a leitura duas vezes também para que os alunos pudessem identificar as palavras corretas para seus respectivos lugares nas frases. **05/09/2023 - Turma 3.1 - 10h35**

Assim como na primeira experiência com as atividades sobre o jogador de futebol, Raheem Sterling, o trabalho de compreensão oral usando o texto Generosity exigiu algumas adaptações mais pontuais no ato da aplicação com a turma 2.3, o que levou a repetir a nova estratégia aprendida na turma 3.1. O fragmento 6 demonstra como eu fui construindo novas práticas, com mais confiança, baseando-me nas experiências pedagógicas anteriores e fazendo escolhas que facilitaram a aprendizagem dos alunos, conforme discutido por Lima (2014). Além disso, aprender com a prática resultou em uma mudança de abordagem ao aplicar essa atividade na turma 3.1, como mostrado no fragmento 7.

Ao retomar estratégias que haviam produzido resultados positivos na experiência anterior, mobilizei conhecimentos construídos a partir da vivência com a primeira turma para responder às demandas de um novo contexto de ensino. Neste sentido, essa vivência se alinha diretamente com o discorrido por Teng (2019), a partir de Priestley, Biesta e Robinson (2015), sobre a dimensão iteracional da agência docente. Nessa perspectiva, as experiências passadas constituem recursos que os professores mobilizam e reinterpretam em situações presentes. Assim, a experiência acumulada com a primeira turma contribuiu para o exercício da minha agência docente, uma vez que orientou decisões pedagógicas tomadas posteriormente, demonstrando como o repertório de experiências prévias pode ser acionado para enfrentar desafios atuais e alcançar objetivos projetados para a prática.

Ao ingressar no PIBID em novembro de 2022, eu não imaginava quão importantes seriam essas vivências no programa para a minha formação enquanto professor de línguas. No início, eu me encontrava em um limbo, pois não me via mais como um simples licenciando, mas também não me enxergava ainda como professor. Com o passar do tempo, ao interagir com o contexto de cada turma que acompanhei, assumindo mais responsabilidades, preparando materiais, ministrando aulas e tomando atitudes pontuais para definir os rumos do projeto que desenvolvemos, notei que o meu fazer docente foi se construindo. Para Landim

¹⁹ Denominação que criamos enquanto bolsistas do PIBID-Inglês para nos referirmos a nós mesmos.

(2025), Teng (2019), Lima (2014) e Mercer (2012), a agência docente emerge da interação que o aprendiz e/ou professor tem com o meio. Nessa lógica, as experiências narradas nesta subseção ilustram como determinadas possibilidades contextuais podem favorecer o exercício da agência quando são acompanhadas de processos de reflexão que permitem ao professor interpretar oportunidades, tomar decisões e agir de maneira intencional.

4.2 Experiências no PEC-PLE

O PEC-PLE oferece um curso presencial de português para estudantes estrangeiros com foco no Celpe-Bras, um exame de proficiência que testa a capacidade dos candidatos no idioma por meio da transposição de gêneros textuais. Com duração de oito meses, as aulas acontecem de forma intensiva no Campus Dom Bosco (CDB) da UFSJ na parte da manhã e na parte da tarde, de segunda à sexta-feira. No início, minha atuação se resumiu em planejar as aulas em reuniões com os demais participantes do programa, bem como ministrá-las nas quintas e sextas-feiras pela manhã. No ano seguinte, a responsabilidade aumentou devido à chegada dos novos discentes-bolsistas, os quais nós veteranos tivemos que ajudar a se adaptar, e de doze alunos a mais em comparação com 2024, que foram divididos em duas turmas a partir de março. Além disso, a partir da minha experiência prévia, fui assumindo mais responsabilidades na supervisão do programa.

Uma das experiências mais marcantes que tive no programa e que reverbera até hoje foi sobre uma aula que preparei com base na *Tarefa 2 - Mulher e Futebol* da edição 2023/1 do exame Celpe-Bras²⁰. A parte escrita da prova é dividida em quatro tarefas que os candidatos recebem um insumo visual, auditivo e textual, a fim de escrever algum gênero determinado pelo enunciado, como por exemplo, e-mail, carta do leitor ou panfleto. Nas duas primeiras, os candidatos testam sua compreensão oral por meio de um vídeo e de um áudio, nas outras duas, eles precisam ler notícias e/ou artigos para blog, a fim de produzir um texto assumindo um papel na interlocução solicitada, tais como um morador de um bairro que deve enviar uma carta de solicitação ao prefeito da cidade ou, no caso da tarefa 2 mencionada, escrever a coluna semanal de um *site* sobre empoderamento feminino, contando a história de Liliane Mesquita, escritora que inspira meninas a jogar futebol.

²⁰ O exame normalmente acontece duas vezes ao ano, uma em março e outra em outubro, tanto no Brasil quanto no exterior, e busca certificar a proficiência em língua portuguesa brasileira daqueles que desejam comprovar o nível no idioma, seja para estudar no país em programas de intercâmbio como o PEC-G (caso dos alunos do PEC-PLE), seja para currículo e carreira.

Ao chegar no Campus Dom Bosco (CDB), no dia 7 de junho de 2024, eu me deparei com o primeiro obstáculo daquela manhã: um evento estava prestes a acontecer no local e a sala que usávamos para as aulas não estaria disponível. Assim, após abordar alguns alunos e impedi-los de ir para o segundo andar, apurei com a portaria a disponibilidade de salas e encontrei uma no pavilhão da pedagogia. O fato de buscar uma alternativa para que a aula acontecesse como o previsto a partir do contexto que me foi apresentado demonstra a minha capacidade de agir enquanto docente, visto que me engajei com o meio conforme discutido por Landim (2025) e por Teng (2019), que propõem que a agência docente emerge da interação dos esforços individuais (no caso os meus) com os fatores contextuais (o evento no CDB) e os recursos disponíveis (outras salas vazias para serem usadas).

Um ponto importante a enfatizar é que somente me lembrei dessa indisponibilidade da sala e do meu comportamento agentivo quando fazia minha segunda leitura dos registros para identificar a emergência da agência. Essa questão revela a importância da pesquisa narrativa para a efetivação da agência docente, conforme discutido por Vianini e Arruda (2020), visto que permite refletir sobre as práticas e os elementos que contribuíram para sua emergência. Além disso, revisitar esses relatos foi fundamental para compreender quais ações enquanto docente levam aos resultados esperados e de que forma minhas mobilizações frente às oportunidades acadêmicas se refletiram nessa atuação mais agentiva, como demonstrado na aula do PEC-PLE.

Com a turma realocada e a atividade devidamente explicada, cheguei ao segundo empecilho do dia: a qualidade ruim do áudio da tarefa 2. Por trabalhar com materiais autênticos, o exame costuma trazer áudios de reportagens que, na maioria das vezes, contém algumas falas por ligação, como no caso da tarefa planejada para os alunos, na qual Liliane Mesquita contava um pouco da sua história por meio de uma chamada telefônica com uma qualidade muito ruim, que dificultava a compreensão e o desempenho dos alunos, como retratado no excerto abaixo:

8. A primeira aula ocorreu no dia 07, na qual os alunos fizeram a *Tarefa 2 - Mulher e futebol* do exame Celpe-Bras edição 2023/1, que envolveu escutar uma entrevista sobre o tema e escrever um texto a publicar na coluna semanal de um site hipotético. É válido ressaltar que a autenticidade é um dos pilares da prova e, no caso em questão, a conversa entre a repórter e a entrevistada foi por telefone e isso prejudicou a compreensão por parte dos alunos. Embora tivessem que escutar o áudio duas vezes como seria no dia oficial, eu permiti que ouvissem mais que isso e, em uma delas, assistindo ao vídeo com a transcrição das falas. Essa decisão foi tomada para ajudá-los a cumprir a tarefa, uma vez que nem todos conseguiram captar as informações essenciais para escrever seus textos. 07/06/2024 - Turma PEC sala 2.61 - 9h30

Observa-se que, diante da dificuldade levantada pelos estudantes, decidi mudar o escopo da tarefa que previa escutar o áudio apenas duas vezes, como aconteceria no dia oficial do exame. Por se tratar de uma prática simulada, no início eu queria avaliá-los conforme a prova, porém monitorar suas reações ao que ouviam, contribuiu para perceber que eles precisavam ouvir mais vezes para o cumprimento efetivo da tarefa. Essa minha interação com o contexto narrada no fragmento 8 acima, que culminou em usar um vídeo com a transcrição do áudio para facilitar a compreensão da turma, ratifica o discutido por Lima (2014) ao constatar que o professor exerce agência quando direciona o ensino. Nas palavras de Vianini e Arruda (2022), eu me apropriei do processo de ensino e gerenciei minhas escolhas para promover o alcance dos meus objetivos na aula em questão.

Quando constatei que não teria como usar a sala onde costumávamos ter nossas aulas, fiquei impotente por alguns segundos até entender que precisava agir para que os estudantes não saíssem prejudicados dessa condição imposta pelo contexto. Por isso, busquei por uma nova sala na portaria e, com a ajuda da responsável pela limpeza, encontrei um espaço disponível no prédio da pedagogia para dar sequência no planejado. Somado a isso, lidar com a qualidade baixa do áudio também foi desafiador na aplicação da aula, mas havia me preparado para utilizar o vídeo com a transcrição do áudio caso os alunos tivessem alguma dificuldade de compreender o que era falado, já que o foco da atividade proposta era escrever uma coluna semanal e determinadas informações eram necessárias para cumprir a tarefa.

Ambas as experiências destacadas revelam a dimensão circunstancial da agência, conforme Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), e a prático-avaliativa, conforme Priestly, Biesta e Robinson (2015 *apud* Teng, 2019), mais exatamente aos aspectos materiais, que englobam os recursos disponíveis, as condições físicas e espaciais. O trabalho docente é comumente atravessado por condições, muitas vezes não previstas, como limitações de infraestrutura, pressões institucionais ou ausência de recursos planejados. A agência se manifesta nas capacidades do professor de avaliar criticamente as circunstâncias e mobilizar estratégias para agir de forma intencional diante delas. Assim, à medida que o docente amplia seu repertório de práticas, desenvolve flexibilidade para lidar com desafios contextuais e transforma restrições em possibilidades de ação.

Em 2025, as mudanças na dinâmica do programa, por exemplo, atender duas turmas com quinze estudantes cada, apoiar o ingresso e adaptação de novos discentes-bolsistas e, no meu caso, assumir demandas da supervisão, impactaram significativamente as minhas ações enquanto docente em formação. Embora responsabilizar-me por funções administrativas e

pedagógicas das quais me apropriei nesta edição do PEC-PLE, como organizar simulados, definir o cronograma das aulas e dar monitorias para mais alunos, possa ter contribuído para a emergência da minha agência, é outra vivência em sala, ou seja, uma experiência pedagógica, que ganha destaque nesta análise. A aula escolhida ocorreu no dia 6 de outubro, às vésperas do Celpe-Bras e foi planejada para dar feedback de uma das tarefas do último simulado realizado com os alunos.

Toda semana posterior à simulação do exame era dedicada ao feedback das produções dos estudantes. No caso deste último, fiquei responsável por corrigir a tarefa 2, relacionada a um áudio e, coincidentemente, a escrita de um artigo para um *site* como na experiência narrada anteriormente. Por se tratar da oportunidade final de tirar dúvidas e praticar antes do exame propriamente dito, tomei a decisão de trabalhar o passo a passo que costumamos fazer em relação às tarefas de áudio, bem como apresentar uma estratégia usada por uma das alunas. Desta forma, tornei essa aula mais dinâmica com duas alunas lendo o enunciado, a turma o interpretando em duplas e um representante de cada grupo indo ao quadro escrever o que discutiram. Além disso, falei sobre a tática de separar as informações solicitadas em duas colunas, a fim de facilitar a compreensão, e propus uma reflexão com base nas instruções da tarefa, conforme apresentado no excerto a seguir:

9. Na aula de hoje, trabalhei de forma guiada com a Tarefa 2 do Celpe-Bras do último simulado antes de entregar os textos corrigidos para os alunos. No início, 2 alunas leram o enunciado e eles discutiram por 3 minutos as informações principais: locutor, interlocutor, gênero, objetivo e pontos a mencionar. Busquei de cada dupla e um representante foi ao quadro escrever o que discutiram. Por fim, apresentei a estratégia de dividir as informações principais em duas colunas e antes de tocar o áudio fiz uma pergunta: "por que o cineasta quis fazer o documentário?" e fui anotando no quadro as respostas que recebi. Expliquei que essa era uma ideia para que eles pudessem escrever melhor o texto. 06/10/2025 - Turma PEC Amarela - sala 2.62

Além de informarem a interlocução desejada e o gênero textual a ser escrito, os enunciados das tarefas apontam quais informações precisam ser encontradas nos áudios, vídeos e textos. Esse trabalho de identificação dos dados já vinha sendo feito com os alunos, mas tratar das estratégias, em especial a divisão em duas colunas conforme descrito no fragmento 9 acima, foi o ponto de mudança, pois eu compreendi que compartilhar o que uma aluna havia feito com os outros alunos do grupo promoveria um melhor desempenho no exame. Essa decisão se alinha com a dimensão pedagógica da agência, como discorrido por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), especialmente no que se refere às estratégias de ensino, que visam aprimorar as próprias práticas de docência e ajudar os alunos a alcançar as metas.

Essa prática guiada foi essencial para ajudar os estudantes a entender o que deveriam fazer para o cumprimento da tarefa 2 indicada. Ao conferir suas anotações, resolvi explicar a estrutura da fala do cineasta antes de colocar o áudio para tocar uma segunda vez, pois entendi que alguns alunos se beneficiariam dessa informação. Além disso, citei a breve pausa no áudio e a palavra que poderia ajudá-los a diferenciar qual das informações solicitadas no enunciado era mencionada. Essas ações revelam que eu estava atento ao que o contexto me apresentava e tomei decisões para que a turma entendesse melhor o áudio apresentado, como observado no fragmento 10 abaixo. Nas palavras de Teng (2019), baseado nos trabalhos de Priestley, Biesta e Robinson (2015), minha experiência com o ensino de atividades que envolvem áudios propiciou a emergência da minha agência ao interagir com a turma e notar que não compreendiam totalmente o que era necessário para cumprir a tarefa.

10. Coloquei o áudio para tocar uma vez e monitorei o tanto que compreendiam, a partir das anotações que via. Antes de tocar a segunda vez, expliquei a linha de raciocínio que o cineasta usou para dar os dados que precisavam, falei que havia uma breve pausa no áudio e uma palavra específica que ajudava a compreender melhor que tipo de informação coletar. Eu perguntei para cada aluno o que eles tinham anotado de ambas as partes e toquei de novo uma fala específica do áudio para tirar as dúvidas. Na sequência, trouxe algumas perguntas sobre estratégias e como lidar com a dificuldade da qualidade do áudio. **06/10/2025 - Turma PEC Amarela - sala 2.62**

Diante disso, posso afirmar que trabalhar com o Programa PEC-PLE foi tanto gratificante quanto desafiador. Quando passei na seleção para atuar em 2024, sequer imaginava que enfrentaria alguns percalços com a elaboração e/ou adaptação de material didático, com o ensino da minha própria língua como estrangeira para alunos que não sabiam nada de português, ou ainda lidar com as diferenças culturais ou com a falta de conhecimento sobre o exame Celpe-Bras. Por outro lado, essa experiência ampliou a minha visão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, visto que me permitiu ver o alinhamento do trabalho em equipe, o direcionamento e a prática constante da língua. Por fim, é possível destacar que as vivências como bolsista do PEC-PLE contribuíram para eu amadurecer o meu fazer docente e me enxergar ainda mais como professor de línguas, algo que ainda estou experienciando na edição de 2026 por meio do aprimoramento das minhas práticas.

4.3 Experiências nos estágios supervisionados

Formado por três unidades curriculares, o módulo do estágio prevê uma experiência prática do ensino de inglês em escola pública ou particular, contemplando a observação das

aulas, a regência colaborativa e a regência de fato, conforme regulamentado pela Instrução Normativa COLIL/UFSJ N° 04 de 23 de julho de 2024²¹. Cada unidade curricular tem um foco específico do ensino de língua estrangeira: métodos e abordagens; habilidades integradas em língua adicional; e materiais e recursos didáticos. Os meus estágios supervisionados aconteceram como previsto no currículo, ou seja, entre o quinto e sétimo períodos da graduação, em seis turmas distintas do Ensino Médio de uma escola estadual de São João del-Rei, a mesma na qual fui bolsista do PIBID. Parte da minha atuação se resumiu em ajudar os alunos em atividades propostas pela professora, ministrar algumas aulas e observar outras.

A primeira experiência de destaque ocorreu no estágio de métodos e abordagens durante um processo de recuperação chamado de reensino pela professora-supervisora, no qual os alunos receberam uma atividade parecida com a prova ou sua própria avaliação corrigida para refazê-la no caderno. Ambas as abordagens foram pensadas para que o aprendiz pudesse melhorar sua nota, seja atingindo a média do teste ou alcançando um ponto a mais no bimestre, desde que tivesse se dedicado às demais atividades e trabalhos. Na ocasião, tive acesso à prova bimestral pela primeira vez e, após analisá-la, fiquei responsável por preparar o reensino, conforme descrito nos excertos abaixo. Para tal, tomei como base minha experiência na escola de línguas onde eu atuava à época e a disciplina Práticas Curriculares - Inglês (PCI): Avaliação na sala de aula de língua inglesa, que havia cursado na graduação no ano anterior.

11. O destaque maior para esse processo de reensino do segundo bimestre foi o acesso que a professora me deu à avaliação antes de aplicá-la nas turmas e, a partir de estrutura original que contou com compreensão de textos através de verdadeiro ou falso, múltipla escolha, retirada de palavras cognatas e frases com os verbos regulares e irregulares no passado, preenchimento de lacunas e reconhecimento de regras gramaticais, eu combinei de montar a atividade de reensino (...) a ser aplicada após a prova que ainda foi usada por uma turma do terceiro ano como a avaliação oficial do bimestre. 02/04/2024 - Turmas 2.4 e 2.5 - 7h50 e 7h
12. As principais diferenças que a minha elaboração apresentou em comparação com o teste original foram o uso de somente um texto para compreensão, servindo de base para a metade das questões (...); e a inclusão de exemplos nas perguntas com maior foco na gramática estudada para que os alunos entendessem o que era esperado deles naquele exercício, o que traduz ter as instruções claras (...). 02/04/2024 - Turmas 2.4 e 2.5 - 7h50 e 7h

Nota-se com esses relatos que minhas experiências pessoais influenciaram a minha atuação nessa regência colaborativa com a professora-supervisora do estágio. Isso se alinha com a dimensão pessoal da agência, conforme Miccoli, Bambirra e Vianini (2020),

²¹ Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colil/IN04%20COLIL%20-%20ECSI%202024.pdf>

especificamente as experiências anteriores, como ter participado da disciplina de avaliação, e as experiências atuais, como trabalhar no curso livre, ambas com vivências na adaptação e preparação de testes. Além disso, os fragmentos 11 e 12 demonstram que, ao analisar a avaliação bimestral, percebi que havia uma oportunidade de usar o conhecimento adquirido para tornar a atividade de reensino mais instrutiva para os alunos por meio dos exemplos nas questões com foco em gramática e do uso de apenas um texto-base para metade das perguntas, a fim de deixar o exercício menos cansativo.

A decisão de agir frente ao que observei na prova revela o meu comportamento agentivo, como discutido por Mercer (2011 *apud* Lima, 2014) ao afirmar que exercer ou não minha agência é uma escolha que posso fazer. Neste sentido, eu queria contribuir com as aulas de alguma forma e já tinha observado esse processo de reensino quando era bolsista do PIBID, mas, na minha opinião, as questões precisavam ser reformuladas para facilitar a compreensão dos alunos. Por conta disso, eu me voluntariei para preparar a atividade assim que a possibilidade surgiu, considerando o que eu já conhecia sobre elaboração de testes. O fragmento 11 revela que a minha adaptação da avaliação fez sentido para a professora, visto que ela a usou como prova bimestral para turmas do terceiro ano.

Eu também exerci minha agência em uma experiência durante a quarta aula do estágio de habilidades integradas. Ao constatar que a professora-supervisora estava se sentindo mal e, ciente do seu planejamento para aquele momento, assumi a leitura de um texto do livro didático, buscando dos alunos sua interpretação até que ela pudesse retomar sua posição e dar sequência na aula, como retratado no excerto abaixo:

13. A primeira oportunidade de colaborar com a professora supervisora surgiu na quarta aula do estágio quando notei que ela não estava se sentindo bem. Era o início de uma sexta-feira na turma 2.5 e eu sabia que ela iria fazer a leitura do texto da página 179 do livro Joy com os alunos (...), dado que já tinham trabalhado com o vocabulário na semana anterior. Então, me propus a assumir esse momento e busquei deles a interpretação do que estava escrito para, na sequência, a professora voltar à frente da aula ditando o conteúdo de *Past Continuous* (...). **30/08/2024 - Turma 2.5 - 7h**

O relato descrito no fragmento 13 revela as dimensões contextual e interpessoal da agência, conforme Mercer (2012 *apud* Lima, 2014), uma vez que eu não somente reagi ao que o contexto me apresentava, mas a relação estabelecida com a professora desde que eu era bolsista do PIBID me fez notar que ela não estava bem para iniciar a aula e, por consequência, dar andamento no que estava planejado. Baseado em Mercer (2011 *apud* Lima, 2014), posso afirmar que o meu senso de agência ao sentir que poderia influenciar o rumo dos

acontecimentos suscitou um comportamento agentivo ao avisar a professora que eu ficaria responsável por aquela primeira parte da aula até que ela se sentisse bem para continuar.

Teng (2019) ratifica essa perspectiva ao considerar que, na dimensão iteracional da agência, eu usei as experiências acumuladas com as observações de aulas anteriores para, enquanto professor em formação, assumir a responsabilidade pela situação, conforme discutido por Vianini e Arruda (2022), e tornar esse momento marcante na minha trajetória acadêmica. Como um ambiente de prática, o estágio me aproximou de questões reais da sala de aula referentes aos processos de ensino-aprendizagem e o relato acima se configura como um exemplo disso na medida em que eu precisei reagir ao meio que me foi apresentado para que a aula pudesse acontecer seguindo o planejamento. Neste sentido, posso afirmar que meu olhar atento ao contexto, na ocasião a expressão de cansaço da professora-supervisora, me permitiu exercer a minha agência docente.

Uma experiência durante o estágio de materiais e recursos didáticos também merece ênfase e se relaciona com as duas últimas regências cumpridas por mim nas turmas de primeiro ano que eu acompanhei. Após participar de uma oficina denominada “Jogos Digitais para Fins Pedagógicos”, parte do Projeto de Extensão “Letramento Digital na Prática Docente”, conversei com a professora sobre fazermos a revisão do Presente Simples (*Simple Present*, em inglês) por meio de um jogo que eu havia começado a elaborar no curso. O foco principal da atividade, como pode ser observado no excerto abaixo, foi atender uma demanda por mais prática do tópico gramatical trabalhado no que tange compreender o uso de verbos na terceira pessoa do singular, ou seja, com os sujeitos *He*, *She*, *It*, e também dos auxiliares *Do* e *Does*, usados em frases negativas e interrogativas.

14. Vale mencionar que o jogo foi preparado com o intuito de abordar as dificuldades mais comuns dos aprendizes de inglês no que tange o *Simple Present*, tais como os verbos com *He*, *She*, *It* e o uso dos auxiliares *Do* e *Does* (...). Atender tal demanda foi satisfatório tanto para mim pela sensação de autoria que me proporcionou quanto para os alunos que notaram meu cuidado com seu aprendizado. **20/05/2025 - Turmas 1.1 e 1.4 - 7h**

Elaborar esse jogo com foco na necessidade dos alunos me mostrou que eu poderia ajudá-los a aprender o idioma da mesma forma que eu já fazia com os aprendizes do curso de inglês. Ou seja, perceber que fiquei satisfeito com a atividade que havia criado me deixou ainda mais motivado a desenvolver novas atividades. Nesta perspectiva, essa experiência do fragmento 14 se alinha com o recorrido por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020) sobre a dimensão pedagógica da agência, especificamente as estratégias de ensino, por levar uma

dinâmica diferente para as turmas e usar novas tecnologias. Além disso, percebi um alinhamento com a dimensão afetiva da agência (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020), principalmente no que se refere à motivação do professor, pois me importei com a aprendizagem dos meus alunos a ponto de me esforçar para criar um jogo para atender sua demanda, revelando o quão motivado estava em fazê-los compreender a língua inglesa.

Quando participei da oficina, as turmas do primeiro ano estavam para fazer mais uma prova e pensei na possibilidade de trabalhar com o jogo como revisão do conteúdo, mas não tive tempo hábil para que isso acontecesse antes de serem testados. Por outro lado, a professora-supervisora me lembrou que a aprendizagem de inglês é contínua e poderíamos aproveitar a atividade gamificada em outro momento, o que aconteceu no final do mês de junho. Criado na plataforma *Kahoot!*, o jogo prevê que cada aluno possa responder as perguntas do questionário individualmente por meio de seus celulares, porém desde janeiro de 2025, há uma lei proibindo o uso de aparelhos eletrônicos nas escolas a não ser que seja para fins pedagógicos.²² Embora fosse o nosso caso, entendemos que nem todos os alunos teriam acesso à internet para que a atividade fosse desenvolvida como previsto.

Com esse impedimento, lembrei-me de que a escola tinha um laboratório de informática que poderia ser reservado com antecedência para cumprir com a personalização da atividade, bem como aproveitar da disponibilidade dos computadores que, desde minha atuação no PIBID, nunca tinha visto serem utilizados nas aulas de inglês. No entanto, o receio de os alunos ficarem muito dispersos com o deslocamento para o espaço em questão, perdendo o foco principal da atividade, optamos por mantê-los em sala, como pode ser visto no fragmento 15 abaixo. Confesso que minha preocupação com o tempo para a preparação do jogo também influenciou esta decisão, revelando que a dimensão circunstancial da agência, especificamente o tempo disponível, como tratado por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), influenciou as minhas decisões para aplicação da atividade proposta.

15. Embora tenham sido originalmente pensadas para o uso do laboratório de informática, as duas aulas foram aplicadas em sala em consonância com a professora devido ao receio de o deslocamento dispersar os alunos do foco principal: revisar o tópico gramatical estudado. 25/06/2025 e 30/06/2025 - Turmas 1.1 e 1.4 - 7h

Durante as aulas, eu busquei interagir com os alunos à medida que apresentava cada questão e suas alternativas. Para isso, eu lia a frase com o espaço em branco a ser completado

²² Para mais informações sobre a Lei 15.100/2025, acesse:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm

por uma das opções em vermelho, amarelo ou azul, e pedia aos aprendizes para levantar suas mãos para a cor que representava a resposta correta na opinião deles. Em todas as perguntas, eu incitava os alunos a me dizer as razões que os levaram a escolher uma opção em detrimento da outra, a fim de me certificar que tinham compreendido a matéria explicada anteriormente pela professora-supervisora. Às vezes, eu complementava a explicação usando o quadro para promover um melhor entendimento por parte das turmas da especificidade daquele tópico gramatical. Além disso, aproveitei a chance para que os alunos praticassem brevemente a fala por meio da repetição das frases, dando dicas de como pronunciar certas combinações do inglês, como visto nos excertos abaixo:

16. Em cada pergunta, eu fazia a leitura e perguntava se os alunos concordavam com cada uma das alternativas, que estavam divididas pelas cores vermelho, azul e amarelo. Eu também provocava o porquê de terem escolhido as opções como corretas, conduzindo o entendimento a partir do que foram ensinados como, por exemplo, identificar qual pronome pessoal usar no lugar dos nomes apresentados (*She, He, They*), lembrar as regras para o negativo (*Don't* e *Doesn't*) e interrogativo (*Do* e *Does* no início das perguntas), além das mudanças quando os verbos estão na terceira pessoa (acrescentar o *S, ES, IES*). **25/06/2025 e 30/06/2025 - Turmas 1.1 e 1.4 - 7h**
17. Aproveitei a oportunidade tanto para pedir que os alunos repetissem as frases quanto para explicar os detalhes da estrutura daquele tempo verbal no quadro, tais como os verbos terminados em consoante + y, nos quais devem ter IES na terceira pessoa do singular, ou *short answers* (*Yes, I do* e *No, I don't*), e o *connected speech* que apareceu em “*And I*” e “*Take a nap*”, comentando ainda que a letra “e” no final de determinadas palavras não é pronunciado como em “*nine*” e “*five*”. **25/06/2025 e 30/06/2025 - Turmas 1.1 e 1.4 - 7h**

Embora eu já tivesse trabalhado com o *Kahoot!* quando atuava como professor na escola de inglês, essa foi a minha primeira experiência elaborando o jogo desde o princípio, considerando as necessidades dos alunos. Desta forma, posso afirmar que me senti mais autônomo por assumir todas as etapas do processo, partindo da idealização da atividade, passando pelo planejamento da aula e culminando na sua aplicação para ambas as turmas do primeiro ano que eu acompanhava.

No fragmento 16 acima, noto a dimensão social da agência como tratado por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), principalmente os aspectos de interagir com os alunos e com o grupo como um todo e me perceber enquanto professor. Essa percepção me leva a também observar a dimensão afetiva da agência, visto que vivenciar o jogo em ambas as turmas aumentou a minha autoestima ao cumprir o que me propus em relação à contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

É válido destacar que o fragmento 17, ao demonstrar a minha interação com os aprendizes, corrobora o discutido por Landim (2025), Teng (2019) e Lima (2014) ao afirmarem que a agência emerge da interação do indivíduo com o meio. Em outras palavras, como inteiramente responsável pelas aulas, a minha capacidade de agir se construía a partir da reação dos alunos ao jogo e do meu senso de agência que me levou a perceber a oportunidade de praticar brevemente a oralidade e ainda garantir que os alunos compreendessem o tempo verbal estudado a partir do que já sabiam. Essas decisões se alinham com a dimensão pedagógica da agência, como discutido por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), uma vez que busquei diferentes estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem dos estudantes do tópico gramatical em questão.

Esses relatos revelam que os estágios supervisionados contribuíram significativamente para minha constituição enquanto professor de línguas estrangeiras. De acordo com o PPC (Universidade Federal de São João del-Rei, 2018, p. 19), o estágio “é concebido como um tempo de aprendizagem no qual alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo preparando-se para, em seguida, exercer uma profissão.” Assim, é notável a relevância dos estágios para a prática pedagógica, uma vez que propicia a articulação entre a formação acadêmica e a realidade da sala de aula, promovendo um alinhamento entre teoria e prática.

Essa contribuição só foi possível por causa das mobilizações que fui fazendo a partir das potencialidades disponíveis no meio com o qual eu interagi, dentre elas a preparação de materiais e a aplicação das aulas em si. As experiências com os três estágios apontam que o processo de constituição da minha maturidade enquanto docente por meio das dimensões pedagógicas, estratégicas, pessoais e afetivas, em interação dinâmica, influenciaram as decisões que tomei. Neste sentido, embora sejam obrigatórios para a licenciatura, os estágios devem ser tratados como uma oportunidade de desenvolvimento da agência docente, uma vez que possibilitam a interação do discente com a realidade da sala de aula.

4.4 Experiências no Programa *Flagship*

O Programa *Flagship* Português é uma iniciativa da Universidade da Geórgia (UGA) e tem sido realizado na UFSJ há mais de dez anos. Seu objetivo central é formar profissionais globais que tenham proficiência superior em língua portuguesa. Passando um ano no Brasil, os alunos atendem às aulas focadas na aprendizagem de português, no primeiro semestre, e participam de tutorias para desenvolver sua habilidade de fala. Em 2025, fui tutor de quatro

estudantes e os ajudei a aprimorar ainda mais sua produção oral, bem como participei das aulas de português do programa e atualizei o conjunto de materiais didáticos disponíveis para as tutorias individualizadas. É válido ressaltar que, embora não tivesse a obrigação formal de fazer um relatório de participação, optei por manter meus registros, a fim de refletir sobre minhas vivências nas tutorias.

Meu primeiro contato com o *Flagship* Português foi no lançamento do livro *Justiça Social de A a Z (The ABCs of Social Justice, no inglês)* em 2022 sem imaginar que, três anos depois, teria a oportunidade de trabalhar com os estudantes que participam do programa. Em 2023, a equipe do PIBID convidou uma das alunas para conduzir uma entrevista com a professora-supervisora como parte da primeira fase do projeto desenvolvido com as turmas dos segundos e terceiros anos. Mas a real proximidade aconteceu em 2024 quando a coordenadora do *Flagship* Português na UFSJ entrou em contato comigo, então professor de português do PEC-PLE, para reunirmos os alunos de ambos os programas em uma dinâmica que se concentrou na prática da parte oral do exame Celpe-Bras. Foi uma troca muito rica e produtiva pela integração promovida e pela prática da língua portuguesa.

Já enquanto tutor, a primeira experiência a ser destacada junto ao Programa *Flagship* se relaciona à adaptação dos materiais didáticos usados nos anos anteriores. Para cumprir com essa demanda, semanalmente, eu analisava o plano de aula disponível e preparava os slides, fazendo atualizações pertinentes como conversado na primeira reunião da tutoria, bem como suplementar com o que fosse necessário para o estudante aprimorar sua habilidade oral em português. Assim que tive acesso aos materiais disponíveis, notei que eles tinham sido criados em 2021 e, embora sua maioria pudesse ser usada em tempos atuais por apresentarem atividades mais guiadas para as etapas da prova que os estudantes precisavam prestar, algumas careciam de renovação por apresentarem trechos de notícias datadas.

Dentre os materiais atualizados, posso listar um sobre insegurança alimentar, o qual a ideia original de analisar infográficos e charges, assim como dar opiniões sobre o tema foi mantida. No entanto, substitui um dos infográficos por outro com dados mais recentes, contextualizando o Brasil no Mapa da Fome, ferramenta de controle da segurança alimentar ao redor do mundo promovida pela Organização para Alimentação e Agricultura (FAO, na sigla em inglês), parte da Organização das Nações Unidas (ONU). Além disso, como o material apresentava uma fala do ex-presidente do país negando a problemática da fome antes da pandemia, optei por trazer um trecho do depoimento do representante da FAO no Brasil sobre essa questão já em 2024, servindo de contraponto para os alunos discutirem a temática.

Outros exemplos que podem ser mencionados estão nas tutorias sobre a gastronomia brasileira e a meritocracia. No primeiro, houve a atualização da manchete sobre a importância da agricultura familiar para a população, enquanto na segunda, inseri um vídeo que ilustra o que é meritocracia de forma metafórica e também uma capa da revista *Você S/A* para que os estudantes desenvolvessem melhor a discussão sobre o tema. Essas adaptações somadas a relatada no parágrafo anterior demonstram que me apropriei do processo de ensino, conforme discutido por Vianini e Arruda (2022), uma vez que compreendi a necessidade de atualizar os materiais didáticos disponíveis para cumprir o plano das aulas.

De acordo com Vianini e Lima (2024), analisar, adaptar e elaborar materiais didáticos pode favorecer uma formação técnica para os licenciandos. Em outras palavras, com a análise e adaptação do material, eu me senti mais capacitado para guiar os estudantes ao alcance do objetivo da tutoria mencionada. Trabalhar com materiais didáticos promove, segundo Vianini e Lima (2024, p. 133), “uma formação agentiva de professores (de línguas) por estimular a tomada de decisões de forma consciente, avaliação sobre quais conhecimentos acionar”, o que, por meio da reflexão acerca das experiências, possibilita ampliar as capacidades de agir. Nesta perspectiva, após analisar o material disponível, compreendi o que precisa incorporar a ele, de modo a torná-lo mais efetivo em termos de cumprir o estabelecido no planejamento.

Além disso, notei que estava em consonância com as dimensões pessoal e pedagógica da agência, segundo Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), pois além de usar o conhecimento que tinha em adaptação de materiais para torná-los mais alinhados com a proposta da tutoria: promover uma prática oral contextualizada, busquei por recursos (o vídeo e a capa da revista), procedimentos (inserir-los no material disponível) e estratégias de ensino (guiar a compreensão do que é meritocracia ao usar esses recursos) para que os alunos cumprissem o planejado com a atividade e alcançassem o objetivo da aula.

Conforme definido na primeira reunião entre a coordenadora do *Flagship* e os tutores, todas as aulas disponíveis formaram a base para as tutorias, podendo sofrer adaptações pertinentes, a fim de atender as especificidades de cada aluno. Neste sentido, é válido ressaltar que tomei a decisão de deixar o ritmo de cada estudante ditar o andamento das nossas tutorias, desde que cumpríssemos os objetivos principais das aulas planejadas. Na prática, isso nem sempre foi possível, o que me deixou frustrado por não conseguir fazer todos os exercícios com os alunos, como observado nos excertos abaixo. No entanto, combinei com eles, nos primeiros encontros, de fazerem as atividades finais que não tivemos tempo de concluir como tarefa de casa, a fim de manter a prática do tema da semana.

18. A aula teve início com a explicação de como funcionam as tutorias e, devido a problemas com o cabo HDMI, o momento de quebra-gelo teve início no próprio quadro, gerando uma leve tensão da minha parte por talvez não conseguir cumprir com o planejado da forma que imaginei. No entanto, a apresentação voltou a ser emitida e consegui dar sequência na aula com a palavra do dia, interpretação da frase e produção de 2 sentenças também. **03/04/2025 - Aluno 2 - 10h30**
19. O bate-papo do início rendeu mais do que o esperado, embora tenha sido produtivo para o propósito da oralidade e identificação de pontos de melhoria. (...) Confesso que fiquei insatisfeito por não ter trabalhado a terceira foto, nem concluído com a questão número dois que tratava sobre ele já ter vivido ou não alguma situação parecida com as narradas. De qualquer forma, foi possível identificar alguns pontos de atenção (...). **03/04/2025 - Aluno 2 - 10h30**

Como visto nos relatos acima, essa experiência foi demarcada por duas questões principais: “o problema com o cabo HDMI” e a minha insatisfação em não concluir corretamente as atividades programadas para a tutoria. No fragmento 18, percebe-se as dimensões circunstancial e pedagógica da agência, conforme os estudos de Miccoli, Bambera e Vianini (2020), porque a falha apresentada pelo cabo me levou a tomar a decisão de usar o quadro para seguir com o que estava previsto. Como descrito no relato, o problema com o HDMI me deixou preocupado de não conseguir aplicar a aula como eu havia planejado, demonstrando como a dimensão afetiva influencia o exercício de agência, especificamente as estratégias afetivas na tentativa de não deixar aquela situação definir o meu humor para o restante da aula.

Por se tratar da minha primeira semana como tutor, estava determinado a garantir que todos os alunos tivessem acesso à mesma aula, elaborada para que eles contassem histórias a partir de três imagens. Entretanto, o fragmento 19 demonstra que a minha meta pessoal de deixar que o estudante guiasse o ritmo da tutoria surtiu dois efeitos: um positivo quanto à oralidade praticada, que era parte do objetivo da aula, e um negativo referente à minha frustração por não ter conseguido aplicar duas atividades ao final do processo. Desta forma, nota-se as dimensões social e afetiva da agência, como tratado por Miccoli, Bambera e Vianini (2020), especialmente a minha percepção e os meus sentimentos em relação ao meu desempenho enquanto professor ao refletir sobre as decisões tomadas na monitoria e como isso influenciou minhas ações nos encontros futuros.

Com o passar do tempo, fui me acostumando com a dinâmica das tutorias individuais, mas a intenção de cumprir todo o conteúdo se mantinha intacta. Por outro lado, eu sempre ficava atento às especificidades dos alunos para ajudá-los a aprimorar sua habilidade oral, propiciando feedback após cada atividade trabalhada. Neste sentido, a última experiência de

destaque aconteceu ainda no primeiro mês de tutoria. Eu tive a oportunidade de suplementar o material disponível com uma prática de palavras nasalizadas, tais como “opinião” e “ação”, a fim de desenvolver essa sonoridade na fala de um aluno que apresentava a influência comum do inglês ao pronunciar determinados termos. Para isso, após finalizar as atividades previstas, comentei com o estudante que iríamos aproveitar o tempo restante para praticar alguns sons da língua portuguesa, conforme descrito no excerto abaixo.

20. Para fechar a aula, abri o arquivo com palavras que tem terminação em “ão” e fiz ele praticar diferentes palavras, e os sons melhores saíram em "opinião", "ação" e "canção". Notei que, se ele não se preocupar com o som, fica melhor do que quando presta certa atenção na pronúncia. Em outras palavras, quando está mais relaxado, consegue produzir melhor. **22/04/2025 - Aluno 1 - 10h30**

A necessidade de praticar a pronúncia dessas palavras havia surgido logo no início das monitorias com esse aluno, porém esperei pelo momento propício para conseguirmos utilizar o material que eu havia preparado com palavras terminadas em “ão”. Fizemos muita repetição para que ele reconhecesse o som que precisava fazer com o intuito de soar mais próximo do português. O fragmento 20 acima revela as dimensões circunstancial e pedagógica da agência, como discorrido por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), uma vez que aproveitei o tempo disponível para desenvolver a habilidade oral do estudante e ainda apliquei procedimentos e estratégias de ensino, trazendo o arquivo com a lista de palavras e usando a repetição consistente delas, para garantir que ele compreendesse corretamente o som a ser produzido.

A dimensão circunstancial da agência também se manifesta na composição do programa *Flagship* porque as tutorias são individualizadas, permitindo um trabalho mais direcionado às demandas específicas de cada aluno. Além disso, como discutido por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), minha prática pedagógica nas tutorias foi constantemente mediada pelas dimensões social e afetiva, visto que construí um bom relacionamento com cada estudante e, ao passo que fui compreendendo melhor como atuar nessa nova dinâmica, fui desenvolvendo minha motivação e aumentando meu interesse para cumprir com o planejamento das monitorias. Desta forma, o meu senso de agência, conforme tratado por Mercer (2011 *apud* Lima, 2014) contribuiu para que eu pudesse tomar a decisão de exercer minha agência, a fim de impactar a minha própria aprendizagem, enquanto professor em formação, e a de meus alunos.

4.5 Síntese Analítica

Ao analisar as experiências narradas anteriormente, percebe-se pontos de interseção entre elas. O principal deles está relacionado à dimensão iteracional da agência, como tratado por Teng (2019), uma vez que, ao longo da minha trajetória acadêmica, fui aprendendo com as experiências passadas e construindo novas formas de agir à medida que interagía com os contextos apresentados. Essa consciência foi influenciando minhas decisões e ações futuras, o que possibilitou ainda mais o desenvolvimento da minha agência docente e me fez perceber a dimensão projetiva da agência (Teng, 2019) pela intenção de criar um futuro diferente daquele vivido anteriormente e do que está sendo vivenciado no momento.

Outro aspecto em comum se refere à dimensão pedagógica da agência, conforme discutido por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), visto que, em sua maioria, as experiências mostraram tomadas de decisão envolvendo buscar recursos para as aulas e também usá-los em conjunto com estratégias de ensino para garantir o alcance dos objetivos pré-estabelecidos. Outras dimensões da agência também foram observadas ao longo da análise, em especial a afetiva e a circunstancial, pois a minha motivação, intencionalidade e esforço fomentaram minhas movimentações dentro e fora da sala de aula, bem como os contextos apresentados influenciaram a minha capacidade de agir ou a escolha de não agir.

O terceiro ponto de interseção é a elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos, porque em cada experiência tive a oportunidade de analisar e adaptar os recursos disponíveis, como os planos de tutoria do Programa Flagship ou os livros didáticos para preparar algumas aulas do PEC-PLE, além de elaborar e aplicar materiais diversos, como as atividades sobre o Raheem Sterling no PIBID ou o jogo do *Kahoot!* no último estágio curricular supervisionado. Todas essas movimentações se alinham com os pensamentos de Vianini e Arruda (2022) e Vianini e Lima (2024) de que o processo de desenvolvimento de material didático se alinha com a formação agentiva de um professor de línguas. Em outras palavras, trabalhar com a produção de recursos didáticos me empoderou enquanto docente ao me permitir refletir sobre minhas escolhas e assumir a responsabilidade pelas minhas decisões e ações, de maneira consciente.

Nesta perspectiva, minha agência se desenvolveu à medida que fui interagindo com as *affordances* nos espaços em que atuava. Lidar com a indisponibilidade da sala no PEC-PLE, mudar a forma que apliquei a atividade no PIBID, assumir parte de uma das aulas no estágio ao perceber que a professora estava se sentindo mal e trabalhar com as especificidades de um aluno do *Flagship* são exemplos de experiências que possibilitaram o meu comportamento

agentivo, conforme Mercer (2011 *apud* Lima, 2014). Isso só foi possível, pois eu já trazia comigo um senso de agência antes mesmo de ingressar na UFSJ, constituído ao longo da minha trajetória pessoal e profissional em outra área de atuação. No entanto, a efetivação dessa agência demandou uma postura crítica e reflexiva da minha parte, reconhecendo e mobilizando oportunidades de ação presentes no meu contexto formativo.

Os programas institucionais cumpriram um papel crucial nesse processo, visto que foi a partir deles que tive acesso aos mais variados contextos de atuação que me proporcionaram fazer escolhas conscientes, assumir responsabilidades e, de acordo com Lima (2014), decidir os rumos do ensino. Para isso, foi necessário que eu percebesse as possibilidades apresentadas e não assumisse uma postura passiva frente às *affordances* que cada contexto carregava. Essa atitude me permitiu mudar a minha visão quanto ao meu papel dentro da sala de aula, porque eu já não me enxergava apenas como um discente do cursos de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, mas começava a construir a minha identidade docente por meio das mobilizações feitas por mim. Em outras palavras, cada experiência prática de ensino contribuiu para a transição gradual de minha identidade de estudante para a de professor em formação.

Por fim, cabe destacar que investigar minhas experiências nos programas e atividades acadêmicas, por meio da pesquisa com narrativas, também contribuiu para o desenvolvimento da minha agência docente, uma vez que, nas palavras de Vianini e Arruda (2022), a reflexão sobre as práticas fomenta o comportamento agentivo. Desta forma, nesse processo narrativo fui novamente identificando as *affordances* que mobilizei para alcançar os objetivos traçados e quais decisões tomei para que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse como o planejado. Sendo assim, essa análise demonstra o potencial das oportunidades acadêmicas para a promoção da agência discente e/ou docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Limitações do trabalho e sugestões de pesquisas futuras

Uma limitação deste trabalho é se restringir apenas às minhas experiências junto aos programas acadêmicos para avaliar se estes potencializam de fato a agência docente, havendo a necessidade de mais estudos para corroborar a inter-relação apontada. Além disso, é válido mencionar que essa pesquisa não foi realizada pelo viés identitário da minha formação inicial enquanto professor de línguas, embora mencione brevemente que as mobilizações feitas por mim frente às *affordances* disponíveis tenham contribuído para formar a minha identidade

docente. Dessa forma, abre-se uma possibilidade para futuras investigações sobre a construção identitária na formação inicial de professores de línguas, visto que compreender as transformações que permeiam a trajetória formativa do licenciando é fundamental para entender como ele passa a se reconhecer e a se posicionar como docente.

Outra sugestão para pesquisa futura seria dar ênfase às minhas experiências durante o PEC-PLE, comparando a minha atuação nas três edições que participei como bolsista, a fim de investigar a emergência da agência a partir do crescimento pessoal e profissional que observei. Além disso, o trabalho no PEC-PLE poderia ser analisado a partir das mobilizações feitas por mim enquanto supervisor interino do programa em 2025, com foco nos aspectos da gestão que também contribuíram para o desenvolvimento da minha agência, para além da prática pedagógica.

Por fim, outra possibilidade de pesquisa futura, não contemplada neste trabalho, seria a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciaturas, começando pelos cursos de Letras. Em vista do papel indispensável desses documentos na organização da formação docente, investigações dessa natureza poderiam contribuir para compreender de que maneira as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional são incorporadas, ou não, aos currículos e como se articulam às experiências vivenciadas pelos licenciandos ao longo da sua formação. Assim, os futuros professores estariam mais preparados para vivenciar a realidade que envolve o contexto da sala de aula e os aspectos que estão além dela.

5.2 Conclusões

A universidade pública oportuniza diversos programas que fomentam a pesquisa e a prática contextualizada e significativa. No que tange às licenciaturas, há uma diversidade de possibilidades que focam em um fazer docente agetivo e transformador. No entanto, conforme discutido neste trabalho, essa constituição da agência depende da interação do indivíduo com o meio, com o qual ele age (ou não) a partir do que lhe é mais propício. São esses movimentos que permitem que as *affordances* percebidas e mobilizadas pelo aprendiz sejam aproveitadas e façam sentido em sua trajetória. Se eu não tomasse as decisões de construir essa inter-relação com a gama de possibilidades do ambiente, este trabalho não teria sua razão de ser. Portanto, a agência discente e/ou docente é uma relação de co-construção entre o indivíduo e seu meio.

Quando ainda estava no PIBID, lembro de constatar que me encontrava em um limbo, onde eu transitava entre ser aluno e me tornar educador de fato. Embora fora do ensino

regular público eu já atuasse como professor de inglês em um curso livre, essa percepção permaneceu comigo ao longo dos dois primeiros estágios talvez por acontecerem na mesma escola na qual já atuava enquanto ‘*Pibider*’. Por outro lado, as experiências no último estágio somadas à minha maturidade profissional durante o segundo ano do PEC-PLE contribuíram para que eu construísse minha identidade docente. Isto é, a partir das minhas mobilizações junto aos programas e atividades acadêmicos, fui ampliando as minhas capacidades para agir ao passo que interagia com os contextos em que eu atuava.

Nesta lógica, posso afirmar que alcancei meu objetivo ao constatar que as *affordances* oportunizadas pela licenciatura cumpriram um papel fundamental na construção da minha agência docente e, conseqüentemente, na minha formação, à medida que apresentaram vários contextos com os quais eu interagi, tomando decisões e exercendo minha capacidade de agir. Além disso, participar dos programas e atividades acadêmicas me permitiu desenvolver tanto o meu senso de agência quanto o meu comportamento agentivo, como discutido por Mercer (2011 *apud* Lima, 2014). Somado a isso, compreendi que a minha identidade docente também se construiu a partir das mobilizações que fiz diante das possibilidades que me foram trazidas pelos programas institucionais e os contextos por eles apresentados.

É pertinente ressaltar que este trabalho evidenciou como as oportunidades formativas oferecidas pela universidade podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da agência docente no ensino de línguas, favorecendo processos de empoderamento e autonomia profissional. A reflexão produzida nestas páginas pode servir de referência para estudantes da licenciatura em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, mostrando que a formação docente se estrutura na articulação entre teoria e prática, mediada por experiências concretas em programas e atividades institucionais. Por fim, as discussões desenvolvidas ao longo deste estudo ofereceram subsídios para uma compreensão mais ampla e aprofundada da agência docente no contexto de formação inicial.

Uma das implicações desta pesquisa para a formação inicial de professores de línguas está, portanto, na possibilidade de aprimorar o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, especialmente da área de Letras. Isso se deve ao fato de as experiências narradas nesta análise contribuírem para revelar a importância das oportunidades acadêmicas para uma formação que se constrói no alinhamento entre teoria e prática e promova a agência dos aprendizes até que se sintam e se percebam enquanto professores propriamente dito. Diante disso, é importante destacar que a formação docente não acontece somente em sala de aula, mas em múltiplos espaços que podem contribuir de modo considerável para o caminho que o discente deseja trilhar no meio acadêmico e para além dele.

Para concluir, relembro o Janderson de 2022, que chegou à UFSJ com um sonho de se tornar professor de inglês sem conceber quantas experiências marcantes ele vivenciaria para conquistar seu objetivo. Um estudante com seus medos, anseios e muita determinação, que compreendeu que sua trajetória poderia ir além do seu papel como discente da licenciatura em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas, assumindo a responsabilidade pela aprendizagem e percebendo as possibilidades que o curso oferece. Um professor em formação que aproveitou as oportunidades e, a partir da interação com os mais variados contextos, foi desenvolvendo sua agência docente enquanto construía sua identidade como profissional. Um aprendiz que é também professor de línguas, com brilho nos olhos e uma vontade de transformar vidas como a sua própria foi transformada ao longo dessa jornada acadêmica.

6. REFERÊNCIAS

- ANTONIO, F. S. **A influência do contexto na motivação de uma professora de inglês da rede pública federal do Brasil**. 2025. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2025.
- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento-base do exame Celpe-Bras** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Acesso em: 29 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Estudantes-Convênio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pec>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- LANDIM, D. S. P. Visões de agência de professores de língua inglesa no contexto do PIBID: rupturas e continuidades. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 18, n. 51, p. 43-64, mai. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/rln.v18i51.13763>. Acesso em: 25 abr. 2026.
- LIMA, C. V. A. **“Eu faço o que eu posso”**: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- LIMA, C. V. A. **Trajetória agentiva de uma professora em uma experiência colaborativa de ensino de línguas baseada em projetos**: uma análise à luz da complexidade. 2022. Relatório final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2022.
- MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. *In*: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 38-61.
- MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. (org.). **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 19-42, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p19>. Acesso em: 6 dez. 2025.

PAIVA, V. L. M. O. Affordances for language learning beyond the classroom. *In*: BENSON, P.; REINDERS, H. (ed.). **Beyond the language classroom**. London: Palgrave Macmillan, 2011, p. 59-71. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/beyond.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2026.

TENG, F. M. **Autonomy, agency and identity in teaching and learning English as foreign language**. Singapore: Springer, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N° 041, de 5 de dezembro de 2018**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas - Grau Acadêmico Licenciatura. São João del-Rei: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colil/PPC-LetrasLinguaInglesaesuasLiteraturas-Licenciatura.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2026.

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Narrativas e agência. *In*: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 135-155.

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Pesquisa experiencial: agência no ensino e aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas**: Festschrift para Laura Miccoli. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 69-88.

VIANINI, C. e LIMA, H. H. Materiais didáticos como foco nos letramentos para ensino de português como língua adicional no contexto acadêmico. *In*: BOTELHO, L. e VIANINI, C. (org.). **Letramentos e ensino**: Reflexões a partir da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2024.