

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E
HUMANAS NELSON DE ABREU JUNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

KARYELLY GUIMARÃES MOREIRA

**PRAXIOLOGIAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
(DES)CONSTRUÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NO PROJETO *ENGLISH*
*MENTORING***

ANÁPOLIS
MARÇO/2022

KARYELLY GUIMARÃES MOREIRA

**PRAXIOLOGIAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
(DES)CONSTRUÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NO PROJETO *ENGLISH*
*MENTORING***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Linguagem e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Barbra do Rosário Sabota Silva.

ANÁPOLIS
MARÇO/2022

KARYELLY GUIMARÃES MOREIRA

**PRAXIOLOGIAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
(DES)CONSTRUÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NO PROJETO *ENGLISH*
*MENTORING***

Aprovada em: ___/___/___.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias, à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Barbra do Rosário Sabota Silva (UEG)
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Viviane Silvestre (UEG)
(Avaliadora Interna)

Prof^ª. Dr^ª. Nara Takaki (UFMS)
(Avaliadora Externa)

ANÁPOLIS
MARÇO/2022

À minha família e às/aos agentes que
contribuíram e contribuem para meu
desenvolvimento e minhas (des/re)construções
pessoais e profissionais, em especial a todas as
mulheres negras.

AGRADECIMENTOS

Se buscarmos pela etimologia da palavra gratidão, compreenderemos que o termo vem da palavra latina *gratus*, traduzida como grato/a, tendo em sua declinação a derivação *gratia*, que quer dizer graça. Agradecer é ser grato/a pelas bênçãos que ocorrem em nossas vidas. É entender que, em meio a uma conquista, há várias pessoas envolvidas. Seja através de uma palavra ou de gestos, muitas pessoas contribuíram para que eu conseguisse e consiga conquistar meus objetivos.

Ao meu primeiro e maior amor, Jesus Cristo, a Ele dou toda honra e glória e agradeço por tudo, por estar sempre comigo em todas as áreas da minha vida.

À minha mãe, minha inspiração de fé e persistência, e ao meu querido pai, que sempre me apoiou e aconselhou. Eu amo muito vocês. Gratidão pelo apoio e cuidado de sempre.

Às minhas irmãs Kallytta e Kallyany, que convivem comigo e me ajudam em diversos aspectos. Carinho, amor e gratidão resumem o que vocês fazem e representam na minha vida. À minha irmã Karollayny, que, mesmo distante fisicamente, sempre emana amor e energias positivas.

À minha orientadora Barbra Sabota pelo apoio, pelo acolhimento, pela parceria e pela oportunidade. Sinto-me muito feliz por ter estudado um projeto elaborado e coordenado por uma profissional que tanto admiro e que me ajudou e ajuda nos meus processos de (des/re)construções. Obrigada pela paciência, pelas inspirações e pelas motivações em um período de tantas incertezas e tantos desafios.

Às agentes da pesquisa, participantes do *English Mentoring*, as quais contribuíram de forma significativa para a realização deste estudo, sempre dispostas a conversar e compartilhar suas trajetórias no decorrer do percurso.

Aos irmãos e às irmãs da Igreja Evangélica Nova Aliança pelas orações. A todos/as os/as moradores/as da minha querida cidade que me apoiam e demonstram carinho e admiração; eu não mereço tanto, mas saber que tenho o apoio de tantas pessoas me deixa emocionada e feliz. Guarani de Goiás é onde eu nasci, vivo e quero contribuir.

Aos alunos e às alunas com quem já tive o privilégio de compartilhar e aprender, especialmente os/as do Colégio Estadual Vicente José Valente e da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Posse.

Aos/Às colegas de trabalho do Colégio Estadual Vicente José Valente e da Unidade Universitária de Posse, em especial à minha querida professora, Jane Adriane Gandra, que

desde a época da graduação me incentiva a persistir e não é diferente atualmente, uma colega que me inspira e apoia.

Gratidão à professora Elizete Anjos, que me aconselhou a realizar o processo do PPG-IELT, uma profissional admirável que me apoiou durante todo o processo de seleção.

Gratidão, também, à professora Isaura Maria, professora e coordenadora do projeto de extensão *Rainbow English*, projeto que oportunizou o início da minha prática docente. Aprendi muito no projeto, foi através dele que comecei a amar lecionar, compartilhar e aprender.

Aos/Às integrantes do projeto de extensão *Gotas de amor*¹, o tempo em que realizamos atividades no orfanato “Casa Pequeno Edson” é maravilhoso, vejo a minha melhor versão quando estou com essas crianças e esses adolescentes. Gratidão por poder compartilhar momentos tão incríveis.

A todos/as os/as colegas do PPG-IELT. A pandemia impediu que tivéssemos encontros presenciais, todavia, mesmo que virtualmente, compartilhamos angústias, incertezas e, ao mesmo tempo, palavras de afeto, carinho e conforto. A cada um/a minha admiração, meu carinho e meu respeito. Em especial à minha irmã de pesquisa Jossane Oliveira pelos compartilhamentos de angústias e aprendizagens e a Franciele Carvalho, uma querida, disposta a ajudar sempre. O nosso grupo “meninas superpoderosas” está meio parado agora, mas não poderia deixar de agradecer-las pelo apoio, principalmente, no início. Também não poderia deixar de agradecer à minha colega e amiga Luciene pelos compartilhamentos, pela parceria e pelo afeto.

Às professoras e aos professores do PPG-IELT que nos respaldaram durante todo o processo, compartilhando conhecimentos e resignificando práticas para que pudéssemos conseguir prosseguir no processo, mesmo no formato remoto. Ao coordenador, professor Ary, e à secretária Aurilene, que não mediram esforços para nos auxiliar.

À professora Viviane Silvestre pelas valiosas contribuições nos SEMIPES I e II, bem como na Banca de Qualificação. Agradeço-lhe pela paciência e pelo olhar afetivo.

Agradeço à professora Nara Takaki pelas contribuições pertinentes na etapa de Qualificação.

Ao grupo INTEGRA, pois eu nunca havia participado de um grupo de estudos e aprendo tanto com todos/as, agradeço-lhes pela oportunidade.

¹ Projeto de extensão da Unidade Universitária de Posse, realizado no Orfanato “Casa Pequeno Edson”, visando contribuir com doações e realização de atividades de aprendizagem e de lazer para as crianças e os adolescentes.

Agradeço também, aos irmãos e às irmãs de pesquisa do grupo de orientação da professora Barbra. Compartilhar leituras, angústias, problematizações e pesquisas, contribuiu muito nesse processo.

A Ivone e Leidiane, amigas queridas pelas quais tenho muita admiração e muito carinho.

Enfim, gratidão a todos e todas que me apoiaram nesse processo. Amo vocês!

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire²)

² Como forma de homenagem ao centenário de Paulo Freire, todas as epígrafes utilizadas no decorrer deste trabalho são pensamentos desse educador que contribuiu e contribui significativamente com a educação. Citação identificada no livro *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2003, p. 29).

RESUMO

O estudo desenvolvido visa à compreensão das praxiologias (BOURDIEU, 1994) do projeto *English Mentoring* e, conseqüentemente, as (des)construções e ressignificações realizadas no processo de educação linguística crítica no início do período pandêmico. Assim, a partir de uma pesquisa respaldada nos estudos pós-críticos (PARAÍSO, 2004; PIERRE, 2018) e tendo como base concepções teóricas acerca dos letramentos e multiletramentos (MASNY; COLE, 2009; ROJO, 2009; STREET, 2012; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2013; KLEIMAN, 2014; COPE; KALANTIZIS, 2015; FREITAS, 2019; MONTE MÓR, 2019) e da importância da agência discente no processo de aprendizagem de uma língua adicional (MONTE MÓR, 2013; GUOFANG, 2019; LARSEN-FREEMAN, 2019) e (des/re)construções de repertórios (BLOMMAERT, 2010; CANAGARAJAH, 2013; VERONELLI, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2020), o projeto em estudo foi realizado em junho de 2020, logo após a suspensão presencial das atividades acadêmicas provocada pela pandemia de Covid-19, declarada pela OMS em 11 de março de 2020. Para a geração de materiais empíricos, foi realizada, em primeiro plano, a recuperação dos planos, videoconferências, registros e produções das agentes durante o projeto. Sendo assim, os materiais iniciais foram estudados via análise documental (GODOY, 1995). Em segundo plano, foram promovidas conversas roteirizadas orais com a professora-coordenadora e as agentes, no intuito de refletir sobre as principais premissas, limitações, desdobramentos e movimentos no projeto. Ressalto que, para análise do material empírico gerado, utilizei a metáfora do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), realizando a produção e sobreposições de cartografias (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PARAÍSO; OLIVEIRA, 2012), analisando as conexões durante o processo. Foi percebido, através deste estudo, que o projeto *English Mentoring* foi um inédito viável (FREIRE, 2015) que auxiliou agentes de aprendizagem no início de um contexto pandêmico, entre dúvidas, angústias e receios, a expandirem repertórios afetivos, motivacionais, sociais, profissionais e de resistência por meio da agência discente. Destarte, acredita-se que pode vir a subsidiar futuros trabalhos e contribuir para ampliar essa área de estudo no que tange a aprender com essas experiências, podendo, assim, embasar decisões.

Palavras-chave: Educação Linguística. Ressignificação. Praxiologias. Inédito viável. Agência discente.

ABSTRACT

This study aims at understanding the praxiologies (BOURDIEU, 1994) of the project English Mentoring, consequently, the (de)constructions and re-significations made in the process of critical language education at the beginning of the pandemic period. Thus, from a research backed up by post-critical studies (PARAÍSO, 2004; PIERRE, 2018), based on theoretical conceptions about literacies and multiliteracies (MASNY; COLE, 2009; ROJO, 2009; STREET, 2012; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2013; KLEIMAN, 2014; COPE; KALANTIZIS, 2015; FREITAS, 2019; MONTE MÓR, 2019), importance of the learner's agency in the process of learning an additional language (MONTE MÓR, 2013; GUOFANG, 2019; LARSEN-FREEMAN, 2019) and (dis/re)constructions of repertoires (BLOMMAERT, 2010; CANAGARAJAH, 2013; VERONELLI, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2020), the project under study was conducted in June 2020, just after the in-person suspension of academic activities caused by the Covid-19 pandemic, declared by the WHO (World Health Organization) on March 11, 2020. For the generation of empirical materials, the first step was to recover the plans, videoconferences, records and productions of the agents during the project. Thus, the initial materials were studied via documentary analysis (GODOY, 1995). As a second plan, I promoted oral scripted conversations with the teacher-coordinator and the agents, in order to reflect on the main assumptions, limitations, developments and movements in the project. I emphasize that for the analysis of the empirical material generated, I used the rhizome metaphor (DELEUZE; GUATTARI, 1995), performing the production and overlaps of cartographies (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PARAÍSO; OLIVEIRA, 2012), analyzing the connections during the process. I realize through this study that the English Mentoring project was a feasible original (FREIRE, 2015) that helped learning agents at the beginning of a pandemic context, among doubts, anxieties and fears, to expand affective, motivational, social, professional and resistance repertoires, through the student agency. Therefore, I believe that this can subsidize future work and contribute to expanding this area of study, in terms of learning from these experiences, thus being able to base decisions on them.

Keywords: Language education. Re-signification. Praxiologies. Learner's agency. Feasible original. Repertoires.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartografia de premissas do <i>English Mentoring</i>	33
Figura 2 – Exemplo de organização do tempo	37
Figura 3 – <i>Reporting example</i>	40
Figura 4 – O início.....	47
Figura 5 – As preocupações	48
Figura 6 – A ideia “genial”	48
Figura 7 – Uma escolha.....	49
Figura 8 – O gráfico de aprendizagem.....	50
Figura 9 – Cartografia da trajetória - Agente Jess	73
Figura 10 – Cartografia da trajetória - Agente Lore.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das agentes da pesquisa	23
Quadro 2 – Roteiro inicial para conversa com as agentes.....	28
Quadro 3 – Roteiro inicial para conversa com a coordenadora do projeto	28
Quadro 4 – Roteiro – Conversa final	29
Quadro 5 – Example of skills and time management - First Week.....	38
Quadro 6 – Example of skills and time management - Second Week	39
Quadro 7 – Questões reflexivas	40
Quadro 8 – <i>Final project evaluation</i>	45
Quadro 9 – Problematizando canções	51
Quadro 10 – Problematizando séries.....	53
Quadro 11 – Reflexões sobre <i>words/expressions</i>	54
Quadro 12 – Escolhas - Recursos semióticos.....	55
Quadro 13 – Planejamento da Jess	66
Quadro 14 – Planejamento da Lore.....	75

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 PERCORRENDO E REFAZENDO CAMINHOS.....	19
1.1 Aspectos e procedimentos metodológicos	19
1.2 Contexto	20
1.3 <i>English mentoring</i> – projeto de atividade associado à disciplina de Língua inglesa.....	21
1.4 Agentes da pesquisa	22
1.4.1 <i>Alunas</i>	22
1.4.2 <i>Coordenadora e professora do projeto English Mentoring</i>	23
1.5 Fontes de geração do material empírico	24
1.5.1 <i>Documentos</i>	25
1.5.1.1 Orientações dialogadas	25
1.5.1.2 Planejamentos das agentes.....	26
1.5.1.3 Encontros síncronos.....	27
1.5.1.4 <i>Feedbacks</i>	27
1.5.2 <i>Conversas roteirizadas iniciais</i>	27
1.5.3 <i>Conversa final</i>	29
1.6 Rizomatização do material empírico	30
2 INSPIRAÇÃO, PREMISSAS E (RE)CONSTRUÇÕES.....	35
2.1 Orientações de atividades	35
2.2 <i>Learning support</i>	42
2.2.1 <i>Trabalhando com recursos semióticos</i>	50
2.2.2 <i>Recursos tecnológicos: reflexões sobre limitações e letramento digital</i>	56
2.3 Motivações.....	60
3 RIZOMATIZANDO AS (DES/RE)CONSTRUÇÕES DAS AGENTES DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES DE REPERTÓRIOS MOBILIZADOS	64
3.1 Rizomatizando - Repertórios da agente Jess.....	66
3.2 Rizomatizando - Repertórios da agente Lore	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEGUINDO NA INFINITUDE	86
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101

APÊNDICE B – Cartografia do <i>English Mentoring</i>	103
APÊNDICE C – Cartografia da experiência da agente Ande.....	104
APÊNDICE D – Cartografia da trajetória da agente Ayla	105
APÊNDICE E – Cartografia da trajetória da agente Gaby.....	106
APÊNDICE F – Cartografia da trajetória da agente Geo.....	107
APÊNDICE G – Cartografia da trajetória da agente Jess	108
APÊNDICE H – Cartografia da trajetória da agente Law.....	109
APÊNDICE I – Cartografia da trajetória da agente Lore.....	110
APÊNDICE J – Cartografia da trajetória da agente Mary.....	111
APÊNDICE K– Questionário Socioeconômico	112
ANEXO A- Organização do <i>English Mentoring</i>	114
ANEXO B- Planejando Cronograma	116
ANEXO C– Reportando e Ajustando o Cronograma.....	120
ANEXO D– Atividade Final	123

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

(Paulo Freire³)

Por muito tempo fiquei em silêncio, mesmo nos momentos em que eram necessárias reflexões e ações. O processo do mestrado e este estudo foram e têm sido significativos, oportunizando meu desenvolvimento e minhas construções, desconstruções e reconstruções⁴. Compreendi a importância de aprender através de falas e problematizações. Por isso, inicio enunciando o meu lugar de fala diretamente de Guarani de Goiás, uma aconchegante cidade do interior, com menos de cinco mil habitantes. Mulher, negra, cristã e pessoa em constantes (des/re)construções que acredita que todos e todas têm muito a aprender e a ensinar. Meu desejo sempre foi deixar “marcas” no mundo, ser lembrada por algo extraordinário, por alguma descoberta e/ou invenção. No decorrer dos anos, comecei a refletir sobre as minhas expectativas, sobre os meus anseios e sonhos. Eu não planejava ser professora, mas foi na prática que me apaixonei pela profissão, agora não pretendo fazer outra coisa, eu amo lecionar. O interesse pelo curso de Letras surgiu a partir do gosto pela leitura e escrita, sempre me encantei pela literatura e pela produção de diversos gêneros textuais. Assim, ao optar pelo curso, o meu anseio era aprimorar os conhecimentos na área da língua portuguesa.

Em relação à língua inglesa, no Ensino Básico, infelizmente, não fui estimulada a aprender de forma contextualizada, apenas algumas regras gramaticais, mesmo assim tentava aprender, principalmente através de músicas. Foi por meio de uma oportunidade como bolsista em um projeto de extensão da universidade que eu iniciei um maior contato com a língua. No projeto, eu lecionava para algumas crianças e alguns adolescentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na época eu sabia somente o básico, como saudações, meses do ano, dias da semana, cores e frutas, por isso comecei a estudar diariamente a língua inglesa através da autonomia, refletindo sobre o processo, escolhendo textos diversos, ato que contribuiu no meu desenvolvimento nas disciplinas do curso de Letras, devido ao fato de que, ao mesmo tempo em que ensinava, eu também aprendia. Jamais esquecerei essa experiência, foi minha primeira atuação como professora, permaneci nesse projeto por dois anos. Aprendi muito com todos os alunos e todas as alunas, foi o início da minha paixão como docente.

³ Freire (1970, p. 44).

⁴ No decorrer do projeto, abreviando, utilizo (des/re)construções.

Posteriormente, comecei a lecionar no Ensino Médio na minha cidade, trabalhei durante três anos e meio, uma experiência incrível, a qual contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Pelo fato de haver apenas um Colégio Estadual⁵ que oferta o nível médio em Guarani de Goiás, meus/minhas colegas de trabalho já haviam sido meus/minhas professores/as. Eu, que já os/as admirava como docentes, passei a admirar ainda mais, aprendi tanto e continuo em contato com o grupo gestor, professoras/es e alunas/os, compartilhando e aprendendo. Além disso, foi a partir do processo de ensino-aprendizagem na referida unidade escolar que surgiu o desejo de fazer especializações, mestrado e futuramente doutorado, pesquisando e refletindo constantemente sobre o processo de Educação Linguística, haja vista a observação de algumas problemáticas como a falta de interesse dos/das alunos/as no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Atualmente, sou professora substituta em uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás, lecionando Língua Inglesa, Língua Latina, Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais, Linguagem, Tecnologias e Produção Textual, além de supervisionar alunos/as do Estágio de Língua Inglesa I e III e orientar Trabalhos de Conclusão de Curso nas linhas de Educação Linguística e Sociolinguística no curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, um processo desafiador e de muita aprendizagem. Aprendo de forma significativa com outras/os professoras/es que trabalham com a formação docente, fato que tem sido crucial no processo. Compreendo a relevância de preparar os/as alunos/as, docentes em formação, para os diversos contextos de ensino, refletindo sobre educação linguística crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011; hooks, 2013; PENNYCOOK; SILVESTRE; PESSOA, 2016; SABOTA, 2018), decolonialidade (TUBINO, 2005; WALSH, 2019), letramentos (ROJO, 2009; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2013; KLEIMAN, 2014; FREITAS, 2019; MONTE MÓR, 2019) e multiletramentos (MASNY; COLE, 2009; STREET, 2012; COPE; KALANTIZIS, 2015).

No decorrer dos anos e das experiências como docente, discente e pessoa e, principalmente, após vivenciar uma pandemia mundial, compreendi que, para ser lembrada, não preciso inventar uma máquina, mas que pequenos gestos ou até mesmo um abraço, um olhar mais afetuoso, já são movimentos extraordinários em relação ao outro. Podemos fazer a diferença com um “O que você sente sobre isso?”, compreendendo que cada indivíduo é singular e possui o seu lugar de fala. Ademais, eu fiz uma descoberta não somente inovadora,

⁵ Não há nenhuma instituição de ensino particular no município de Guarani de Goiás.

mas também muito significativa: eu me descobri como alguém que pode problematizar, aprender constantemente.

Devido à timidez e ao medo de errar, eu sempre tive dificuldades de expressar minhas opiniões, de me posicionar diante de questões consideradas “impertinentes” ao debate por promoverem “conflitos”. Ouvi diversas vezes, na minha infância, aquela frase clichê de que “religião, futebol e política são assuntos que não se discutem”. Infelizmente, reproduzi essa mensagem algumas vezes, sem questionar por que não devemos expressar opiniões sobre esses e outros temas sociais. O processo de (des)construção de paradigmas e estereótipos impostos no próprio seio familiar é doloroso, mas necessário, são repassadas informações e concepções consideradas “verdades únicas” e muitas vezes preconceituosas. Ainda bem que, no decorrer do mestrado, por meio das leituras e problematizações, compreendi “o perigo da história única”⁶, o que me moveu a ouvir e perceber outras vozes durante a construção de suas experiências com o inglês. Por fim, trago ainda considerações sobre algumas vivências, experiências e (des/re)construções acadêmicas, pessoais e profissionais, as quais poderão contribuir nas percepções e na compreensão de alguns pontos que elenco no decorrer deste estudo.

Percebo que, no capitalismo neoliberal globalizado, facilmente doenças infecciosas assumem proporções pandêmicas. É o que se observa no momento em que escrevo esta dissertação. Uma pandemia que proporcionou várias mudanças e desafios, a qual não é resultado somente de um ser invisível a olho nu, mas também do esgotamento do modo de produção capitalista, com o agravamento da precarização das condições de vida das pessoas que são desfavorecidas no processo (SOUSA SANTOS, 2020).

No que tange à educação, enfrentamos dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, a exclusão digital acarretou a falta de acesso aos recursos tecnológicos e à internet. As desigualdades educacionais no Brasil não representam uma novidade, mas o que se observa com mais intensidade são os limites pedagógicos e o restrito alcance dos programas de ensino não presencial no país, que excluem vários/as estudantes e ao mesmo tempo degradam as condições de trabalho de grande parte dos/das profissionais de educação. Resgato, pois, neste debate, as ideias de Pennycook (2001) de que aqueles/as que trabalham com língua(gem) precisam ter como ação central de sua prática o compromisso com a diminuição das desigualdades. A educação linguística crítica é compromissada com iniciativas que visam minimizar as ações que perpetuam desigualdades e trabalhar em prol da

⁶ A escritora Chimamanda Adichie debate o perigo da história única, que pode levar à desumanização do outro e impossibilita a alteridade.

equiparação social. Sendo assim, tal vertente pressupõe um posicionamento por parte das educadoras e dos educadores como formadoras/es de indivíduos que se situem em um contexto sociopolítico, cultural e social no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. Assim, acredito, em consonância com Sabota, que “para trabalhar a educação linguística sob um viés crítico é importante que estejamos abertos para diferentes possibilidades de pensamento e para a mudança.” (2018, p. 64). Logo, é necessário promover reflexões e debates que proporcionem transformações nos sistemas de construção dos sentidos, (des)construindo e ressignificando.

Refletindo um pouco mais sobre isso, caso alguém me pedisse para escolher uma palavra que resumisse este período pandêmico, a palavra seria “ressignificar”. De acordo com o Dicionário Online de Língua Portuguesa (2013), ressignificar significa: *atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa*. Foi preciso, em um contexto de tantas incertezas e angústias, construir novos sentidos, ressignificar e refletir sobre diversos aspectos e áreas.

Sendo assim, se fez necessário reinventar e ressignificar as praxiologias de língua inglesa, propondo reflexões e o desenvolvimento dos repertórios linguísticos de modo remoto. Trata-se de um contexto que exigiu equilíbrio, autonomia e autorreflexão. Respaldo-me nas concepções de Bourdieu (1994), o qual afirma que o conhecimento praxiológico se constitui como uma forma de compreender e agir sobre o mundo, sendo embasado pela relação dialética entre conhecimentos adquiridos através de nossas vivências e dos conhecimentos adquiridos por meio da formação acadêmica/técnica/profissional, com o intuito de construir modos de engendramento das *práxis*.

Nesse contexto, Mastrella e Silvestre (2020) afirmam que as *práxis* devem estar em constante ressignificação. Assim, precisamos levar em consideração que os saberes estão sempre em movimento, pois não somos fixos, mas sim “inacabados”, contextuais e históricos. É crucial refletirmos, duvidarmos, reorganizarmos e reconceituarmos as formas de conhecimento (KUMARAVADIVELU, 2012; SILVESTRE; MASTRELLA, 2020), reconhecendo ignorâncias, reconhecendo que não conhecemos tudo (SOUSA SANTOS, 2010). Compreendo a importância de praxiologias pautadas em reflexões críticas, concordando, assim, com Sabota, Mendonça e Faria no sentido de que nas nossas praxiologias é fundamental propormos o “[...] pensar sobre si ou sobre como se relaciona no e com o mundo – e a reflexão sobre como afetamos ou somos afetados pelo outro.” (2021, p. 208).

Como afirma Freire (2000), devemos promover uma educação crítica, a qual é orientada para a tomada de decisões e o exercício da *práxis* com responsabilidade social e

política, modificando-se, desse modo, a própria relação entre professor/a e aluno/a, a saber, a prática do diálogo enquanto dimensão essencial no trabalho de compreensão da realidade a partir das experiências dos/das docentes e discentes. Segundo o referido autor, a educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate, cabendo a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todas/as, refletindo sobre todas as existências.

É crucial uma reflexão cujo objetivo seja prover o/a aluno/a de oportunidades de autorreflexão para que possa compreender o seu “lugar” no mundo. Assim, foi elaborado e proposto, na Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas, o projeto de ensino⁷ *English mentoring*, o qual ocorreu no mês de junho do ano de 2020 e foi elaborado e coordenado pela professora Doutora Barbra Sabota, no intuito de corroborar o desenvolvimento dos repertórios linguísticos dos/das alunos/as do curso de Letras no contexto da pandemia.

O projeto foi desenvolvido com o objetivo de engajar as alunas⁸ de algum modo com o estudo da língua inglesa mesmo em período de isolamento social. Convém lembrar que esse era o início de um período incerto em que não se sabia por quanto tempo as atividades acadêmicas estariam suspensas. Nesse sentido, a proposta previa que elas, após se inscreverem, recebessem algumas orientações que as auxiliassem a planejar, decidir e estudar de forma autônoma, propondo o acolhimento afetivo e intelectual das educandas, visando fortalecer a agência estudantil e ampliar o letramento digital, preparando-as para as aulas remotas do segundo semestre. Era algo que também proporcionaria horas complementares, outra preocupação latente com a suspensão das aulas presenciais. Assim, cada uma elaborou seu plano de estudos e recebeu orientação da professora para que utilizassem recursos multimidiáticos disponíveis, tais como filmes, livros, músicas e outras representações de sentidos, para estudar inglês a partir de suas casas. As alunas compartilharam experiências, gostos e como se sentiam durante as atividades, tendo em vista a construção do conhecimento, a expansão dos repertórios linguísticos, o desenvolvimento da autonomia e a agência discente. Trata-se de um processo em que “cada indivíduo é agente na produção e transformação do significado e no qual [...] não pode ser dissociado da cultura na qual está inserido” (NOVELLINO, 2011, p. 40-41).

⁷ Projeto de ensino é uma modalidade de oferta de curso complementar aos alunos e às alunas da graduação prevista no regimento interno da instituição.

⁸ Ao todo foram 10 participantes, sendo 8 alunas e 2 alunos, todavia somente as alunas aceitaram participar deste estudo.

Percebo que ocorreram (des/re)construções e ressignificações no projeto *English Mentoring*, por isso, como pesquisadora e docente de professores/as em formação, ressalto que, dentre as motivações para a realização deste trabalho, está valorizar o trabalho docente em um contexto inédito; além disso, visio contribuições relevantes do objeto de estudo e seus desdobramentos para a Educação Linguística. Destarte, busco problematizar diante das recentes discussões acerca da construção de saberes: quais desafios são postos para o aprimoramento das habilidades com a língua inglesa, tendo como premissa a educação linguística crítica, no contexto da pandemia? Quais (des)construções e ressignificações foram proporcionadas através do *English Mentoring*?

Em suma, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre as praxiologias de ensino de língua inglesa do curso *English Mentoring*, visando à compreensão dos desafios e ressignificações no processo de educação linguística crítica em um contexto pandêmico. Tendo em vista alcançar esse objetivo, proponho os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as praxiologias do projeto *English Mentoring*;
- Mapear os repertórios mobilizados pelas alunas, evidenciando as contribuições e/ou limitações dessa experiência no processo de formação crítica das participantes.

O material empírico foi estudado a partir da metáfora do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), e, de igual modo, busquei seguir também essa imagem na organização da dissertação. A rizomatização permite maior flexibilidade ao olhar para o material empírico e decidir que caminhos de análise seguir, favorecendo, assim, uma “fuga” da rigidez e do Positivismo⁹.

Esta dissertação se organiza da seguinte forma: aqui, nas considerações iniciais, apresento o estudo em linhas gerais, descrevendo o contexto, a relevância, as motivações, as problematizações e os objetivos, situando também meu local de fala como aprendiz e professora de língua inglesa, bem como de professora-pesquisadora. No primeiro capítulo – “Percorrendo e refazendo caminhos” –, apresento os caminhos metodológicos, ou seja, discuto brevemente as orientações ontoepistêmicas de meu estudo, além dos procedimentos de geração e análise do material empírico. Na sequência, no segundo capítulo, intitulado “Inspiração, premissas e (re)construções”, entrelaço concepções teóricas com as premissas e o percurso do projeto *English Mentoring*, elencando etapas, suportes, recursos semióticos e

⁹ O Positivismo foi uma corrente teórico-filosófica que afirmou a necessidade da ordem e do rigor sociais e políticos para o progresso.

motivações. Já no terceiro e último capítulo, “Rizomatizando as (des/re)construções das agentes de aprendizagem: reflexões e problematizações de repertórios mobilizados”, discorro sobre algumas escolhas, problematizações, construção de sentidos e repertórios linguísticos, afetivos, culturais e sociais mobilizados no decorrer do projeto, bem como percepções das agentes, de acordo com a conversa final sobre o projeto. Finalmente, em “Considerações finais: seguindo na infinitude”, destaco algumas ponderações, retomando as questões de pesquisa e apontando possíveis novos caminhos, novos estudos, novas pesquisas e problematizações outras a serem realizadas a partir deste trabalho.

1 PERCORRENDO E REFAZENDO CAMINHOS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire¹⁰)

É de conhecimento etimológico que a palavra metodologia deriva de “método”, do latim *methodus*, cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Precisei pensar e repensar diversas vezes, no decorrer deste estudo, por quais caminhos metodológicos percorrer. Compreendi que devo levar em consideração, ontologicamente, minhas visões de mundo, meu lugar de fala e as necessidades discutidas, não alinhando a ideia de neutralidade, de objetividade e de distanciamento, refletindo sempre que “a metodologia nunca deve ser separada da epistemologia e da ontologia¹¹” (PIERRE, 2018, p. 1046). Assim, desenvolvo este capítulo entrelaçando o que embasa, fundamenta, com o que move e gera as razões de ser da minha pesquisa.

Diante disso, neste capítulo, discorro primeiramente acerca dos caminhos percorridos neste estudo, aspectos e procedimentos metodológicos. Posteriormente, apresento o contexto, as agentes da pesquisa e as fontes de estudo para a geração do material empírico. Ademais, explico os procedimentos utilizados para a problematização do material empírico gerado.

1.1 Aspectos e procedimentos metodológicos

De acordo com os objetivos almejados, este estudo encontra aporte metodológico nos estudos pós-críticos decoloniais (PARAÍSO, 2004; PIERRE, 2018), oportunizando a geração de materiais flexíveis ao contexto nos quais são produzidos. Como destaca Paraíso, “em seus múltiplos caminhos e trajetos, as pesquisas pós-críticas em educação tem vários deslocamentos. Fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes [...]” (2004, p. 295).

Assim, são repensadas as possibilidades, não reduzindo a pesquisa a métodos, mas sim considerando vozes, corpos, escrevivências¹², experiências e conceitos críticos como agência, autenticidade, justiça social, afetividade, entre outros. Neste ponto, compreendo a necessidade

¹⁰ Freire (2005, p. 35).

¹¹ Ontologia se trata de um ramo filosófico que busca a razão central do ser no mundo.

¹² *Escrevivência*, termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo, que significa, como o próprio nome sugere, “a escrita que nasce da vivência de quem escreve”.

de argumentar sobre a conexão da decolonialidade com a pesquisa. Para tanto, respaldo-me nas problematizações propostas por Menezes de Souza (2011, 2019, 2021), o qual afirma sobre a relevância das discussões decoloniais para a Linguística Aplicada, fazendo-nos refletir sobre a história/genealogia e a importância de nos posicionarmos de forma crítica e reflexiva para identificarmos, interrogarmos e interrompermos a colonialidade, sugerindo, assim, compreensões acerca das relações entre concepções de língua/linguagem e colonialidade, processo que requer, segundo o autor, a identificação do *locus* de enunciação, de quem e de onde fala, atentando-nos aos diferentes contextos do inglês no mundo.

Além disso, configura-se como uma análise documental (GODOY, 1995), haja vista que os materiais gerados, os planejamentos, os encontros, as construções das agentes foram analisados, em suma, os documentos produzidos no decorrer do percurso didático do *English Mentoring*. Nas palavras de Godoy (1995, p. 21), “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico [...]” configura a análise documental.

A proposta do presente estudo foi olhar retrospectivamente o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto *English Mentoring* e saber as concepções das discentes e da docente sobre o referido projeto, a fim de compreender as possíveis contribuições e/ou limitações dessa experiência, evidenciando os objetivos da atividade. Isto posto, realizei conversas roteirizadas orais iniciais com as participantes, bem como com a professora-coordenadora. Para a realização dos diálogos, submeti o projeto no Comitê de Ética de Pesquisa e obtive a aprovação em 24 de novembro de 2020, registrado sob o número CAAE 37381320.6.0000.8113.

Ressalto que o material foi analisado através da rizomatização, levando em consideração a metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (1995), a qual, como detalho adiante, no item 1.6, ilustra a necessidade de agir de forma não linear, observando as experiências da professora e das alunas, os perfis de aprendizagem, as origens, as necessidades, entre outros fatores. Após o processo de rizomatização, por meio de produções cartográficas através do material empírico gerado, realizei uma conversa final com as agentes de pesquisa, visando, com isso, compartilhar os resultados obtidos e, por conseguinte, compreendendo e problematizando as percepções finais sobre o projeto.

1.2 Contexto

É perceptível que a pandemia de Covid-19, deflagrada pela OMS em 11 de março de 2020, proporcionou várias mudanças nos diversos contextos, inclusive no âmbito educacional.

O advento da globalização, bem como o desenvolvimento tecnológico, pressupõe avanços nas políticas públicas e na melhoria de condições de vida da sociedade, contudo se verifica que esses pressupostos não são refletidos na realidade em vários setores do Brasil. Corroborando essa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos enfatiza que “[...] em situações de emergência as políticas de prevenção ou de contenção nunca são de aplicação universal. São, pelo contrário, seletivas [...] adequadas do darwinismo social” (2020, p. 27).

Diante das incertezas desse cenário pandêmico, fez-se necessário pensar no “inédito viável” de Freire (2015), uma expressão que se refere a algo não conhecido, não vivido, mas sonhado, vislumbrado, possível de ser realizado através da *práxis* libertadora e da ação dialógica. Assim, constitui-se uma percepção que transcende as “situações-limite”, uma crença no sonho possível, desde que os/as envolvidos/as queiram e ajam (FREIRE, 2015).

Nesse contexto, foi elaborado o projeto *English Mentoring*, associado à disciplina de Língua Inglesa do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês da Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Junior em Anápolis-GO, cidade sede do PPG-IELT. Algo “inédito viável”, uma busca pelo que seria possível para reunir as/os discentes sem aumentar a pressão da pandemia e sem as/os deixar distantes do ambiente acadêmico.

Como proferido, o referido projeto foi desenvolvido devido à necessidade de auxiliar os/as alunos/as a continuarem seus estudos de uma língua adicional durante o período inicial da pandemia. As incertezas sobre a retomada das aulas (que se dariam em agosto de 2020) de modo remoto estavam trazendo ansiedade e medo aos/as acadêmicos/as, e o colegiado do curso decidiu por ofertar algumas atividades que pudessem acalmar os/as discentes, evitando que se dispersassem/desmotivassem muito, e, concomitantemente a isso, os/as ajudasse a se familiarizar com as ferramentas digitais que seriam necessárias para a retomada – que se daria por ensino remoto emergencial. Assim, no mês de junho de 2020, os/as alunos/as foram acompanhados/as através do desenvolvimento de um plano de atividades de 16 horas para que pudessem planejar e realizar atividades de aprendizagem de língua inglesa sob a supervisão colaborativa da docente proponente da ação. Na sequência, discorro sobre o projeto em discussão.

1.3 *English Mentoring* – projeto de atividade associado à disciplina de Língua inglesa

O projeto *English Mentoring* foi proposto a partir de uma preocupação no sentido de manter os/as discentes do curso de Letras academicamente ativos/as, acolhendo,

compartilhando e construindo saberes durante o momento inicial da pandemia, quando as aulas presenciais foram suspensas e ainda não havia muita informação sobre quando e como as atividades acadêmicas retornariam. Após um breve período de divulgação e inscrições, 10 discentes voluntariaram-se para participar do projeto. Em seu funcionamento, foi previsto que cada discente selecionaria um conteúdo e o desenvolveria durante quatro semanas trocando mensagens com a professora proponente sobre a realização da proposta. Havia também a previsão de um encontro virtual semanal para resolver dúvidas coletivas e para que, ao final, apresentassem seus estudos. Ressalto que, no segundo capítulo deste estudo, apresento a organização e as praxiologias do projeto.

1.4 Agentes da pesquisa

Foram ofertadas 10 vagas para o referido projeto. Nele estava previsto o acompanhamento individual dos planos de estudo de cada aprendiz, como já explicado no item anterior, o que justifica o número limitado de vagas. A inscrição, gratuita, se deu por adesão, obedecendo às primeiras pessoas que responderem à chamada de divulgação do projeto. Houve participação voluntária de 3 alunas do 1º período, 1 aluna do 3º período, 4 alunas e 1 aluno do 5º período e 1 aluno do 7º período do curso. Todavia, 8 agentes, mais especificamente as mulheres do grupo¹³, aceitaram fazer parte do presente estudo, as quais assinaram o Termo de Consentimento (Apêndice A) para participar. Além do referido termo, as agentes responderam a um questionário socioeconômico com questões relacionadas a cor/raça/etnia, naturalidade, domicílio/moradores do domicílio, além de escolherem pseudônimos, e, com esses, me referi a elas neste estudo. Outra participante do estudo em questão foi a minha orientadora, a qual elaborou e coordenou o projeto, Dr^a. Barbra Sabota.

1.4.1 Alunas

Apresento uma visão geral das agentes desta pesquisa com algumas especificidades da turma através do quadro a seguir, elaborado a partir das respostas obtidas por meio do questionário socioeconômico, haja vista que as informações nos auxiliam a compreender seus locais de fala.

¹³ Por isso, no decorrer deste trabalho, uso apenas o feminino para falar sobre as agentes.

Quadro 1 – Perfil das agentes da pesquisa

Pseudônimo	Período-Letras¹⁴	Naturalidade	Cor/Raça/Etnia	Idade	Domicílio	Moradores no domicílio
Ands	5º	Anápolis-GO	Branca	21	Casa da avó	6 / Agente de pesquisa, mãe, irmão, avô, avó e prima.
Ayla	1º	Anápolis-GO	Parda	27	Casa própria	4 / Agente de pesquisa, mãe, pai e irmão.
Gaby	1º	Anápolis-GO	Branca	19	Casa própria	4 / Agente de pesquisa, mãe, pai e irmã.
Geo	5º	Anápolis-GO	Branca	24	Casa alugada	4 / Agente de pesquisa, pai, mãe e irmão.
Jess	5º	Anápolis-GO	Parda	23	Casa própria	5 / Agente de pesquisa, pai, mãe, irmã e irmão.
Law	5º	Anápolis-GO	Parda	21	Casa própria	2 / Agente de pesquisa e a mãe.
Lore	1º	Anápolis-GO	Branca	21	Casa própria	3 / Agente de pesquisa, irmão e tio.
Mary	3º	Anápolis-GO	Branca	20	Casa própria	4 / Agente de pesquisa, pai, mãe e irmão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário socioeconômico.

1.4.2 Coordenadora e professora do projeto English Mentoring

Dr.^a. Barbra do Rosário Sabota Silva, orientadora deste estudo e coordenadora do projeto *English Mentoring*, possui doutorado em Letras e Linguística e desenvolve estudos no campo da Linguística Aplicada Crítica, coordenando e desenvolvendo pesquisas nas áreas de Educação Linguística e Formação de Professores. É professora efetiva (RTIDP) na

¹⁴ Período do curso de Letras que cursava quando participou do projeto *English Mentoring*.

Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis, desde 2004. Leciona as disciplinas: Língua Inglesa, Didática e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no curso de Letras (Português/Inglês). Na pós-graduação, atua no PPG-IELT com pesquisas sobre Letramentos Críticos, sobretudo digitais e Letramentos Múltiplos, e leciona a disciplina Processos Pedagógicos, Mediação e Tecnologias de Línguas. Seu trabalho se desenvolve a partir de uma perspectiva crítica; sendo assim, afirma que

[...] em relação à língua, não vejo como concebê-la de um modo outro que não seja como prática social. A língua é fluida, viva e pulsam dentro dela traços históricos e socioculturais, fractais do momento em que é gerada. Portanto, ao enunciar estamos nos posicionando no mundo, mostrando nosso ponto de vista atual e desnudando nossas crenças e preconceitos. (SABOTA, 2018, p. 63).

Saber uma língua é bem mais do que saber dizer e entender frases, sobretudo é saber mais sobre si mesmo, sobre a comunidade de falantes e o “mundo”. Outrossim, Sabota (2018) destaca os desafios para uma educação linguística problematizadora, pois educadores e educadoras não devem almejar a “homogeneização do pensamento”, mas sim ambientes educacionais que proporcionem o compartilhamento de ideias e o progresso intelectual via debates e estudos relacionados aos interesses dos/das alunos/as, sendo que isso, a seu ver, deve se iniciar no processo de formação universitária.

1.5 Fontes de geração do material empírico

Inicialmente, foi realizada uma análise documental dos materiais produzidos no decorrer do projeto *English Mentoring*, visando elucidar o que suas práticas discursivas e educativas revelam sobre essa experiência. Nessa perspectiva, foram analisadas as orientações dialogadas, propostas pela professora do projeto, os planejamentos individuais das agentes de pesquisa, os *feedbacks* tanto orais quanto escritos e as videoconferências dos encontros semanais. Além disso, uma fonte importante nesse processo foi à realização de conversas, sendo a primeira, realizada no início da pesquisa, uma conversa roteirizada, oral e individual, as quais contribuíram para a compreensão de aspectos envolvidos no projeto, como afetividade, agência discente, planejamento, motivação, relação das participantes com as tecnologias digitais, entre outros. Ademais, após a análise do material empírico, documentos e

conversas roteirizadas iniciais, foi realizada uma conversa final para o compartilhamento dos resultados com as agentes de pesquisa.

1.5.1 Documentos

Realizei a análise documental dos materiais de aula que foram produzidos no mês de junho de 2020, ao longo da execução do projeto *English Mentoring*. Como citado anteriormente, os materiais produzidos e que se tornaram os documentos analisados neste estudo foram: orientações dialogadas, planejamentos das agentes, encontros síncronos, *feedbacks* e outros materiais produzidos ao longo do período.

De acordo com Godoy (1995), é importante o/a investigador/a se atentar, no processo de análise documental, a três aspectos principais, os quais são: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Nesse contexto, escolher os documentos não é um processo aleatório, pois cada documento escolhido está relacionado a hipóteses, propósitos ou ideias. Isto posto, os materiais foram organizados segundo critérios de conteúdo, reconhecendo particularidades contextuais e de produção de cada documento.

Ressalto que os recortes e orientações dos documentos analisados, representados neste trabalho, estão com o mesmo tamanho e tipo de fonte dos documentos originais. Em relação, por sua vez, aos relatos utilizados, disponíveis nos planejamentos das alunas e orientações dialogadas, estão identificados com [TRD], representando “trechos de relatos disponíveis”. Além disso, esses recortes do material empírico são apresentados sem adequações à norma padrão (e sem evidenciar os desvios), respeitando-se as produções das alunas a cada momento em que as realizaram, mantendo, assim, a língua usada pelas agentes para a produção do texto.

1.5.1.1 Orientações dialogadas

No decorrer do projeto, a professora propôs orientações com algumas sugestões de planejamentos e atividades a serem realizadas. As agentes tinham acesso a essas orientações através do *Google Classroom*¹⁵. Nessa perspectiva, a primeira orientação foi “*Planning a*

¹⁵ Desenvolvido pela divisão do *Google for Education*, o *Google Classroom* permite que o professor poste atualizações da aula e atividades, adicione e remova alunos/as e ainda lhes forneça um *feedback*. O serviço é integrado ao *Google Drive*, fazendo parte da suíte de aplicativos do *Google Apps for Education* e aplicativos de produtividade como o *Google Docs* e *Slide*. Para ter acesso ao serviço do *Google Classroom*, é preciso possuir uma conta de e-mail no banco de dados do *Google for Education*.

schedule”, em que foi sugerido que as alunas organizassem um cronograma para estudar a língua inglesa, além disso, foram exemplificadas formas de estudar através de músicas, filmes, livros, séries, entre outros recursos semióticos, de acordo com a preferência de cada uma. Posteriormente, a segunda orientação dialogada foi “*Reporting and adjusting the schedule*”, em que as agentes foram orientadas a reportar sobre o plano relacionado à primeira orientação, descrevendo suas escolhas e seu tempo, refletindo e problematizando o recurso semiótico escolhido, além de refletirem sobre pontos que elas gostariam de modificar no próximo planejamento, bem como planejando as atividades da próxima semana, escolhendo recursos semióticos e elaborando um cronograma, sendo, assim, uma atividade de reflexão sobre o processo.

As agentes seguiram essa orientação durante duas semanas; na última, elas seguiram a orientação dialogada “*Final project evaluation*”, a qual propôs que as agentes compartilhassem e avaliassem escolhas, planejamentos, sentimentos, aspectos preferidos, em suma, os movimentos e as problematizações no decorrer do projeto. Essas foram as orientações dialogadas propostas no decorrer do projeto. Saliento que, no segundo capítulo deste estudo, discorro de forma mais detalhada e com exemplificações.

1.5.1.2 Planejamentos das agentes

Como mencionado, de acordo com as orientações dialogadas, no decorrer do curso, as agentes planejaram onde e como usar o tempo disponível para focar em aprender mais sobre a língua e expandir seus repertórios em inglês. Selecionaram as mídias e os suportes (livros, séries, filmes, músicas, *podcasts*) de acordo com seus interesses e, seguindo material disponibilizado, elas iam decidindo sobre as ações para estudar dentro do tempo alocado para cada atividade. A professora recebia por e-mail os planos de cada uma e devolvia comentando as escolhas delas, elaborando questionamentos que as ajudassem também a compreender o processo. A partir desses comentários e questionamentos, elas puderam problematizar os recursos semióticos escolhidos e (des/re)construir sentidos sobre questões sociais, afetivas, políticas e educacionais, como discuto no capítulo três deste estudo.

A cada semana as agentes relatavam as ações performadas e decidiam/planejavam as próximas. No prazo de quatro semanas, elas se dedicaram intensamente ao projeto (que previa 4 horas semanais de estudo). Durante o período, elas eram encorajadas a refletir sobre o que gostariam de modificar, expandir vocabulários e (des)mobilizar repertórios múltiplos. Todo

esse material produzido me foi disponibilizado e colocado na condição de documentos para compreensão das escolhas e dos percursos individuais das agentes.

1.5.1.3 Encontros síncronos

Além das orientações dialogadas, eram realizados encontros síncronos pela plataforma *Google Meet*¹⁶; dessa forma, semanalmente, mais especificamente às segundas-feiras, as agentes se reuniam (virtualmente) com a professora do projeto, no intuito de compartilharem oralmente as experiências, os sentimentos, os desafios e as sugestões no decorrer do projeto.

1.5.1.4 *Feedbacks*

Considero *feedback* o retorno dado pela professora às agentes sobre as atividades realizadas: planejamento, execução e relato durante o período em que se deu o *English Mentoring*. As agentes receberam *feedbacks* sobre suas escolhas, seus planejamentos e as problematizações, tanto de forma escrita (pelo *Google Class*) quanto de forma oral, nos encontros síncronos (via *Google Meet*). No decorrer dos capítulos dois e três desta pesquisa, há problematizações e exemplificações dos *feedbacks*. Ressalto que a análise desses *feedbacks* contribuiu no que tange à compreensão do diálogo e da importância de se refletir sobre erros e acertos durante o processo de ensino-aprendizagem.

1.5.2 *Conversas roteirizadas iniciais*

No intuito de compreender melhor o percurso didático, as escolhas, as motivações e os objetivos do projeto *English Mentoring*, realizei uma conversa roteirizada com todas as participantes, incluindo a coordenadora do projeto. Como aponta Manzini (1991), ao realizarmos indagações semiestruturadas, se faz emergir informações não padronizadas, surgindo, assim, questionamentos inerentes às circunstâncias no momento da conversa.

Visando ao meu bem-estar e das participantes da pesquisa, cumprindo as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), o material empírico, especificamente as conversas com as participantes, foi gerado

¹⁶ O *Google Meet* é uma ferramenta que permite a conexão entre as pessoas por videoconferência. Após criar a reunião *online*, o sistema gera um link que você compartilha com todos os participantes.

através de encontros remotos, com a organização de videoconferências pela plataforma *Google Meet*, sendo gravadas e posteriormente parcialmente transcritas.

Juntamente com a minha orientadora, organizei algumas questões subjetivas e, à medida que as participantes respondiam, eu dialoguei e questionei acerca de outros pontos e problematizações que emergiram. Trago, pois, no quadro a seguir, as questões formuladas e indagadas às agentes da pesquisa, alunas participantes do *English Mentoring*.

Quadro 2 – Roteiro inicial para conversa com as agentes

1. Qual é a sua relação com as tecnologias na atual conjuntura educacional?
2. Qual foi a sua motivação para participar do curso *English Mentoring*?
3. Quais foram os principais desafios e/ou limitações para a participação em um curso de forma remota?
4. Como você avalia as discussões propostas no curso? Como você recebeu o *feedback* de seu trabalho? De alguma maneira os comentários/questões recebidos te motivaram a seguir adiante? Especifique.
5. Como você se organizou para participar do curso *English Mentoring*?
6. Qual é a sua avaliação geral do curso?

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

No decorrer desse diálogo oral, a partir dessas reflexões, surgiram outras relacionadas a planejamento, afetividade, autonomia e repertórios linguísticos, sociais, culturais e profissionais. É importante salientar que os diálogos com as agentes do processo de aprendizagem ocorreram entre os dias 14 e 18 de dezembro de 2020. Em relação ao tempo, cada conversa durou em média de 40 a 55 minutos.

O roteiro para a conversa com a professora continha algumas questões semelhantes às direcionadas às agentes e algumas que versavam sobre o aspecto de proposição do projeto. Apresento, a seguir, o roteiro da conversa realizada com a docente.

Quadro 3 – Roteiro inicial para conversa com a coordenadora do projeto

1. Quais foram as suas motivações para coordenar o curso *English Mentoring*?
2. Quais foram os principais desafios e/ou limitações para a promoção de um curso de forma remota?

3. Quais foram as possíveis contribuições do curso para a Educação Linguística crítica?
4. Através do curso, foi possível desenvolver o letramento digital dos alunos?
5. Como você avalia as discussões propostas no curso?
6. Ocorreu evasão? Se sim, por quê?
7. Como ocorreram os planejamentos?
8. Qual é a sua avaliação geral do curso?

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

No decorrer da conversa, também surgiram outras problematizações discutidas. O diálogo durou 1h25min. Após transcrever, parcialmente, as conversas, fiz a representação e rizomatização das concepções através de cartografias.

É importante salientar que os trechos das conversas roteirizadas orais estão indicados por [TCR], representando transcrição de conversa roteirizada.

1.5.3 Conversa final

No intuito de compartilhar resultados com as agentes, oportunizando que elas revisitassem os trajetos, escolhas e percepções no decorrer do projeto, foram realizadas conversas finais, orais e individuais, as quais ocorreram pelo *Google Meet*. Saliento que esse último diálogo ocorreu entre os dias 10 a 18 de dezembro de 2021, durando aproximadamente de 25 a 40 minutos cada, sendo gravado e, posteriormente, parcialmente transcrito.

Em primeiro plano, apresentei a cartografia individual, explicando que, como parte do meu estudo, elaborei mapas, trilhando o caminho percorrido por cada uma de acordo com os movimentos e as experiências do projeto. Posteriormente, possibilitei que elas opinassem sobre a cartografia, bem como indagasse caso houvesse alguma dúvida sobre as linhas que se entrelaçavam. Ademais, fiz os questionamentos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 – Roteiro – Conversa final

- 1- Depois de tanto tempo, que percepções você tem sobre o que fez ao revisitar

este trajeto? Ainda segue algumas das orientações que recebeu durante o *Mentoring*?

- 2- Você faria alguma escolha diferente das que você fez na época do projeto? Há alguma coisa que você mudaria no seu trajeto? Explique (caso sim).

Fonte: Elaborado pela autora.

As agentes poderiam sempre comentar, questionar e acrescentar o que desejassem ao longo da nossa conversa. É válido salientar que foram muito produtivos e gratificantes esses momentos de compartilhar e refletir sobre os resultados. Os trechos das conversas finais estão indicados por [TCF].

1.6 Rizomatização do material empírico

Conforme mencionado, analisei de forma rizomática o material empírico gerado neste estudo. Respaldo-me, assim, na metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (1995), agindo de maneira capilarizada, levando em consideração os deslocamentos e movimentos de forma alinear e, portanto, não hierarquizada, evidenciando que nenhum ponto é mais importante que o outro. Desse modo, a análise por rizoma possibilita idas e vindas ao material empírico em busca de conexões, entrelaces, levando em consideração a multiplicidade das agentes de pesquisa, além de vivências, conexões, origens, repertórios linguísticos, experiências e anseios. O rizoma traz a ideia de enredamento, uma vez que as conversas e os demais materiais empíricos são entrelaçados, e de recursividade, que, por sua vez, implica descrever o processo de repetição de um objeto de um jeito similar ao que já fora mostrado. Em suma, no decorrer da análise, recorreremos aos elementos externos e internos ao ambiente educacional, o que traz mais flexibilidade ao estudo, possibilitando a compreensão da complexidade e do contexto.

Considero as afirmações de Menezes de Souza (2011), o qual elenca que “Quando lidamos com a metáfora do rizoma, da complexidade, da pluralidade [...], aí que surge a nossa responsabilidade: Onde que eu estou? Que confusão é essa? Como que eu vou entender, traduzir esta aparente confusão em algo que faz sentido” (2011, p. 282). Com essa sensação de confusão em presenciar uma pandemia mundial, com a necessidade de reflexões, percebo a importância de visualizar os ramos do projeto *English Mentoring* no intuito de compreender as ressignificações praxiológicas de Educação Linguística no início da pandemia.

Nesse contexto, é relevante destacar minha interpretação dos princípios do rizoma e como os utilizo no estudo do material. Ressalto que eles indicam que é possível se fazer um processo com o múltiplo, mantendo a coerência por meio da construção de sentidos a partir das diversas perspectivas trazidas pelas agentes. Reitero que não me ocupo de toda a obra de Deleuze e Guattari, mas tão somente de estudos para aproximação do que pretendo discutir e da metáfora por eles proposta. O primeiro princípio é o da conexão, e o segundo, da heterogeneidade, e são apresentados, pelos autores, em conjunto. Deleuze e Guattari afirmam que “qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 5), o que une, aproxima elos. Podemos perceber esses princípios no projeto no que tange à formação de um grupo de agentes de aprendizagem para a realização de atividades remotas, encontros virtuais para compartilharem e refletirem sobre o que desenvolveram em comum, ao mesmo tempo percebendo a heterogeneidade, o que une e o múltiplo que constitui o uno (*Complexus*), haja vista que, do mesmo modo que apresentaram pontos em comum, discutiram sobre diferentes perspectivas e questões sociais, tais como feminismo negro, padrões estéticos, raça, poder, entre outras temáticas.

O terceiro princípio, o da multiplicidade, visa “tensionar a estreita relação entre ela e a diferença” (CUNHA, 2019, p. 959), de forma que o rizoma é “multiplicidade composta de dimensões que se englobam umas às outras, cada uma recapturando todas as outras em outro grau, segundo uma lista aberta que pode ser acrescida de novas dimensões” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 38). Diante disso, essas dimensões não apresentam começo e nem fim, mas um meio, no qual a concepção da gênese mostra-se como um devir, linhas, caminhos e possibilidades que compõem o rizoma. O acesso múltiplo aos elementos permite seguir por linhas ainda não trilhadas. Percebemos essa premissa à medida que as agentes problematizam e refletem sobre questões que ainda não haviam percebido, buscando movimentos nessa direção. Exemplificando, tem-se a discussão de uma das agentes sobre os tipos de amor, a saber, o próprio, o romântico, ao próximo, enfatizando o autocuidado e a percepção crítica sobre padrões impostos pela sociedade. Elenco que, no terceiro capítulo, apresento de forma mais minuciosa esses aspectos.

O quarto princípio é o da ruptura a-significante. Deleuze e Guattari (1995) afirmam que um rizoma pode quebrar em algum lugar, ser rompido e, em seguida, pode ser retomado, seguindo outras linhas, abrangendo linhas de desterritorialização, linhas de fuga que não param de se remeter umas às outras. Essa ruptura pode ser representada pelo abandono de um tema em um debate, por exemplo, sem que isso signifique o fim da interlocução; sendo assim, é possível retomar, já que não há linearidade a ser obedecida, há movimentos de

desterritorialização e reterritorialização. No projeto, esse processo ocorreu nas propostas de práticas de letramentos, na construção e ressignificação de sentidos através de problematizações sobre questões sociais. Nesse aspecto, respaldome nas concepções de Squinca, que aborda que os letramentos perpassam movimentos constantes, sendo que “[...] de um território com estabilidade limitada, passa pela desterritorialização (perturbação) para chegar à reterritorialização (de um território diferente, com um mapeamento diferente), no processo de nos tornamos outro [...]” (2019, p. 169), sendo, afinal, um processo de constante devir, de vir a ser, de tornar-se, através das práticas de letramentos.

O quinto e o sexto princípios do rizoma tratam da cartografia e da decalcomania. A lógica do decalque é a mesma lógica da árvore que “só reproduz a si mesma, como um modelo que opera por reprodução *ad infinitum*” (VIANA, 2021, p. 277). Em contrapartida, na cartografia, “[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido [...], ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Assim, o rizoma não produz decalques, apenas mapas, pois é uma construção inacabada, sempre em processo, e que pode ser rediscutida, revista e ressignificada, não são estruturados em princípios universais.

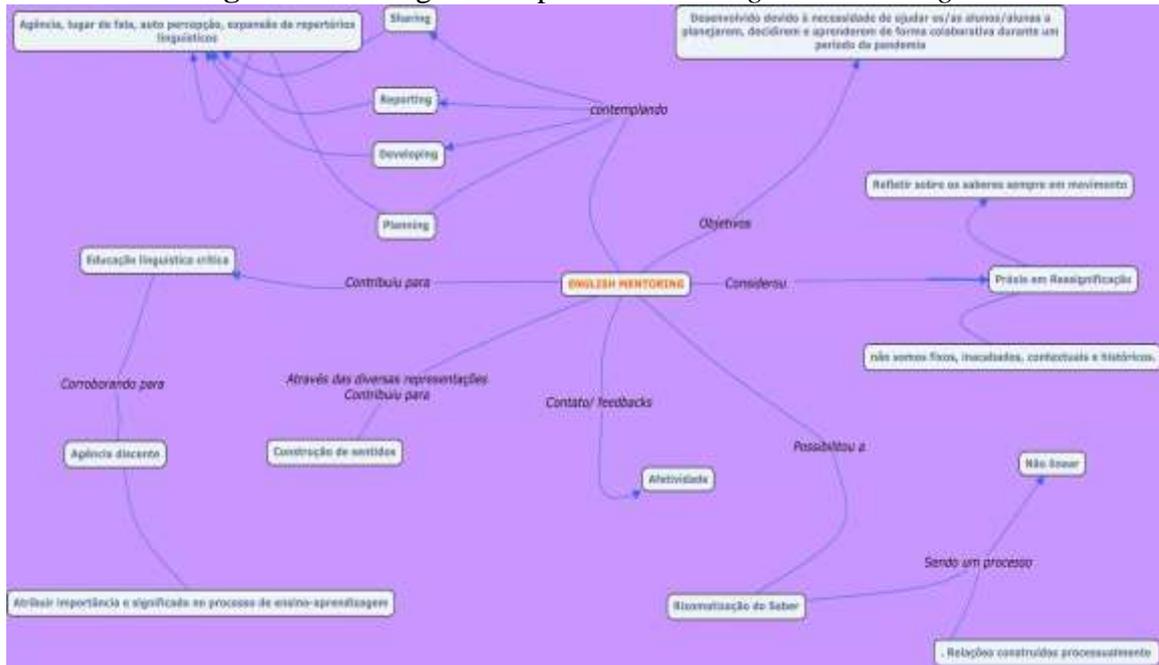
O decalque ocorre à medida que replicam atividades em outro contexto, a partir das linhas, e, por ser um processo “artístico”, nunca será uma replicação idêntica. Por outro lado, a cartografia possibilita delinear os caminhos, com seus relevos e contornos (im)perfeitos, inconclusos – desenho em si/mapa. Nessa premissa, após a seleção e organização do material empírico, elaborei mapas, um geral, relacionado aos aspectos envolvidos no projeto *English Mentoring*, e outros individualizados, produzidos, assim, de acordo com as escolhas e os materiais de cada participante do projeto. É válido salientar que esse método condiz com o princípio ds cartografia; como elencado por Deleuze e Guattari (1995), os rizomas não podem ser modelados, estruturados ou sistematizados, pois são esboços incompletos.

Etimologicamente, cartografia significa “carta escrita”, por isso o termo ficou sendo restrito, por muito tempo, às áreas das ciências geográficas; todavia, atualmente, é vista pelo prisma da “filosofia da multiplicidade”, proferida por Deleuze e Guattari. Corroborando essa perspectiva, Aguiar destaca que a cartografia, de Deleuze e Guattari, “busca em diferentes territórios as especificidades necessárias para compor uma área dinâmica” (2010, p. 6).

O método cartográfico é um instrumento que auxilia “fotografando” o acontecimento, mostrando as multiplicidades, os infinitos pontos de acesso a um rizoma, podendo, assim, remeter a quaisquer outros em seu território. O rizoma, enquanto mapa, é repleto de lugares

axiomáticos, uma “riqueza geográfica”, logo é possível conectar os pontos de um rizoma, não havendo um centro pré-determinado. Essas conexões são pautadas em uma lógica do devir e da descoberta de novas facetas, que promovem a compreensão de que há diversas formas de conhecimentos, que dialogam entre si em diferentes contextos históricos e sociais. Apresento, a seguir, a cartografia geral do projeto *English Mentoring*.

Figura 1 – Cartografia de premissas do *English Mentoring*¹⁷



Fonte: Elaborada pela autora através do material empírico gerado.

Esse processo contribuiu para uma percepção das premissas do projeto. Nessa dimensão, utilizei a cartografia para narrar a experiência, fazendo conexões, não buscando estabelecer um caminho linear para atingir um fim, mas sim percebendo as praxiologias propostas no percurso, levando em consideração a multiplicidade de partidas e caminhos que se conectam.

Concordando com Paraíso e Oliveira (2012), a cartografia possibilita recortes em tempos e espaços específicos, contribuindo para a percepção de representações, sendo assim, “[...] as coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume. A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: mapas, danças, desenhos [...]” (PARAÍSO; OLIVEIRA, 2012, p. 1666). Ao produzir a cartografia, foi possível problematizar e refletir sobre os movimentos e percursos do *English Mentoring*, o que facilitou o processo de análise do material empírico e o entrelaçamento com fundamentações teóricas.

¹⁷ Uma versão foi salva em PDF e disponibilizada no apêndice B, possibilitando uma melhor visualização.

Como mencionado, além da cartografia geral do projeto, elaborei uma de acordo com planos, conversas e sentidos construídos de cada agente de aprendizagem, como está exemplificado no capítulo três¹⁸ deste estudo. Ressalto que, após a elaboração das cartografias da experiência individual das agentes, facilitou-se a identificação dos pontos principais, da organização, das escolhas e dos sentidos construídos. É possível observar que não se trata de um mapa em seu sentido clássico, expõem-se os movimentos que atravessam o projeto. Trata-se de uma cartografia que busca analisar os deslocamentos ideológicos, os enfrentamentos e as relações envolvidas. Em suma, foi possível evidenciar as premissas e os objetivos através de uma análise de pontos semelhantes das cartografias, prática que corroborou para a percepção dos espaços, movimentos e caminhos que se cruzavam nos mapas.

¹⁸ No terceiro capítulo, demonstro duas cartografias. Ressalto que todas (das 8 agentes) estão disponíveis nos apêndices, em ordem alfabética.

2 INSPIRAÇÃO, PREMISSAS E (RE)CONSTRUÇÕES

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”
(Paulo Freire¹⁹)

Faço minhas as palavras do querido educador Paulo Freire: é preciso esperançar, principalmente em tempos de angústias, esperançarmos juntas/os e não esperar, estagnar. É preciso aprendermos, desaprendermos e reaprendermos.

Devido à pandemia, a professora Dr^a. Barbra Sabota resolveu esperançar, construir e não desistir em meio às adversidades. Assim, por meio de problematizações, compartilhamentos de praxiologias e ressignificações, foi pensado um projeto que promovesse a expansão dos repertórios linguísticos, sociais, críticos, políticos e profissionais dos/das estudantes a partir da reflexão sobre a aprendizagem do inglês como língua adicional de forma planejada, partindo da premissa da subjetividade, autopercepção de si como agente da aprendizagem, levando em consideração que nesse processo é necessário alguém disposto a aprender, que entenda que a aprendizagem envolve escuta ativa e participação constante (SABOTA, 2020).

Surgiu assim o *English Mentoring*, um projeto de praxiologias em educação linguística que se desenvolveu de modo processual, questionador e dialogicamente supervisionado, idealizado a partir dos interesses, demandas e possibilidades das/dos aprendizes. Instiga a reflexão da educação linguística como espaço de desconstrução de narrativas hegemônicas (MONTE MÓR, 2017), haja vista que cada um/a possui suas dúvidas, suas questões, seus movimentos e suas problematizações. Discorro, a seguir, sobre as orientações, a organização e as atividades do projeto.

2.1 Orientações de atividades

Saliento que o projeto foi organizado em etapas, a saber, *planning*, *developing*, *reporting* e *sharing*. Nessa perspectiva, as agentes elaboraram planos de aprendizagem individualizados, desenvolvendo atividades em inglês a partir de suas próprias escolhas e seus interesses, promovendo, assim, a agência discente. Compreendo que a agência discente é a

¹⁹ Freire (2014, p. 110-111).

capacidade de os/as alunos/as agirem em sua própria aprendizagem, utilizando ativamente recursos, desenvolvendo práticas de letramentos (MONTE MÓR, 2013). Respaldo-me nas concepções de Monte Mór, a qual aborda que os letramentos e multiletramentos promovem a agência discente, haja vista as possibilidades de “quebra de paradigmas educacionais” (2013, p. 20), através de problematizações e do uso da língua nas práticas sociais, reconhecendo a transformação social por meio da educação, significando, como profere a autora, a valorização da cidadania ativa através da criticidade.

Nessa perspectiva, ressalto que o desenvolvimento do senso crítico contribui com a agência, de forma que os/as agentes constroem conhecimentos, demonstrando anseios de subverter a partir de reflexões, agindo discursivamente para a transformação social (TAKAKI, 2017). Além disso, dentro da perspectiva da educação linguística, a “realização final da aprendizagem de uma segunda língua depende da agência” (PAVLENKO; LANTOLF, 2000, p. 169). Percebo, assim, que a agência e a possibilidade de escolhas dos/das alunos/as são cruciais para o sucesso na aprendizagem de línguas, principalmente no contexto pandêmico, em que predomina o ambiente de aprendizagem *online*.

É relevante salientar que, de acordo com Sabota (2020)²⁰, são importantes a disciplina e a organização para a agência discente, promovendo, com isso, percepções sobre evoluções de planejamentos em direção a objetivos. Dessa forma, a primeira proposta de atividade a ser desenvolvida no projeto foi “*Planning a schedule*”, ou seja, planejar um cronograma, no intuito de as participantes decidirem como dividir o tempo, quanto tempo elas dedicariam para cada atividade e quando as realizariam. Na imagem a seguir, podem ser observadas as orientações da professora.

²⁰ Afirmações realizadas no SIELLI. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5v4Dph92OZE>.

Figura 2 – Exemplo de organização do tempo



Example: Organizing my study time. How can I use my four hours?

Well, I can use 1. I can use 2 hours watching my favorite series episode and write a report on what I liked best in that episode. For that, I will spend 1 hour with the episode in English, I will need some 15 minutes to outline the text, 30 minutes to write a first sketch of a text and some 15 minutes to write the final version. As for listening, I can listen to music and try to sing along for 1 hour! Also, I am going to read a chapter of a book for 1 hour, then I will try and summarize what I understood. Yeah!

Fonte: Documentos do projeto²¹ “*Planning a schedule*”.

O planejamento é crucial. Segundo Maximiliano (2000), uma pessoa que planeja suas ações tem uma probabilidade maior de alcançar os objetivos almejados, o que exige organização e preparação. Dessa forma, o planejamento não pode ser usado de modo que engesse o processo, mas sim contribua na identificação de objetivos, a perceber caminhos, considerando a necessidade de mudanças para que o processo se torne cada vez mais significativo.

No contexto pandêmico, com as normas de segurança para evitar a proliferação do vírus e, conseqüentemente, com a mudança da rotina, o planejamento no projeto *English Mentoring* viabilizou o inédito viável (FREIRE, 2015), haja vista que eram 10 agentes de aprendizagem trabalhando com escolhas diferentes, de acordo com seus objetivos, e ao mesmo tempo sob a coordenação de uma professora. A possibilidade de escolher os recursos, bem como o melhor período de tempo para realização das propostas, foi crucial, pois expandiu as possibilidades de ações e movimentos no decorrer do projeto, assim o planejamento permitiu a gestão do tempo. Nesse contexto, concordo com Cardoso (2010), o qual afirma que o tempo será maior ou menor, dependendo da capacidade da pessoa de geri-lo. Pude compreender que, independentemente do período que as agentes escolhessem para a contemplação dos recursos, visando à expansão dos repertórios, um aspecto primordial foi a dedicação no período de tempo escolhido.

²¹ A imagem está idêntica ao documento original; preferi não alterar fonte, cor ou qualquer outro aspecto.

Diante desses aspectos, à medida que as participantes se inscreveram no projeto, elas concordaram em reservar horas semanais, durante um mês, visando a aprimorar habilidades e desenvolver repertórios, devido à necessidade de organização pessoal e às escolhas sobre o próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a professora do projeto salientou nas primeiras orientações o seguinte:

[TRD1]²²

Teacher: [...] The skills we have more difficulty should be handled when we can focus more. The skills we find easy can be integrated in other parts of the week. (Orientações dialogadas).

Evidenciou, assim, a importância de focar, quando estivessem com maior concentração, nas habilidades que as agentes refletissem serem as que elas tinham maiores dificuldades, pois as demais habilidades, especificamente as que elas considerassem mais fáceis, poderiam ser integradas posteriormente, durante o processo.

É perceptível que a professora-coordenadora do projeto utilizou, nas orientações, modais como *should be* e *can be*, indicando que, apesar da indicação, no modo de sugestão/possibilidade, era possível descobrir outras formas de ação. Assim, ao mesmo tempo que gerencia a atividade, abre espaço para a agência, evitando imposições, realizando uma orientação dialogada, propondo que as agentes pensassem e (re)pensassem constantemente através das suas próprias escolhas.

Após essas primeiras orientações, a professora propôs o quadro a seguir, exemplificando como planejar e gerenciar o tempo, no intuito de desenvolver em determinado período uma das *skills*: *Listening*, *Speaking*, *Writing* ou *Reading*.

Quadro 5 – Example of skills and time management - First Week

<i>What I find difficult...</i>	<i>When I focus best...</i>	<i>What I decided to do:</i>	<i>How long?</i>
Example: Writing	In the morning.	I am going to write an essay every Monday morning.	About 45 minutes

Fonte: Documentos do projeto – “*Planning a schedule*”.

²² Como mencionado na metodologia, TRD significa “trechos de relatos disponíveis nos documentos”.

A professora sugeriu algumas atividades para que as participantes desenvolvessem através de um dos meios de comunicação (música, séries, livros, entre outros recursos semióticos), de acordo com suas preferências. Na sequência, foi sugerido que as participantes escrevessem um quadro, como exemplificado no “Chart 1”, e o compartilhassem no *Google Class*. As agentes receberam os *feedbacks*²³ semanalmente, escritos por meio da plataforma e orais, através dos encontros síncronos por videoconferência²⁴. Os encontros síncronos foram fundamentais para que problematizassem as escolhas, vivências, dificuldades, além de serem uma forma de acolhimento no decorrer do processo.

A segunda atividade foi “*Reporting and adjusting the schedule*”, na qual as agentes deveriam relatar o que ocorreu na primeira atividade, o processo e a organização, bem como planejar a segunda semana com base na primeira experiência, aprimorando o planejamento, analisando o que funcionou ou não, promovendo flexibilidade e reflexões sobre o processo. A professora evidenciou nesta etapa que a reflexão é um fator-chave para ajudar nos ajustes. Isto posto, sugeriu que as agentes elaborassem um quadro ou um diário (escrito ou oralmente) para relatar as atividades realizadas semanalmente e as opiniões sobre elas, acompanhando o desenvolvimento pessoal, explorando vocabulários, pois, como a professora disse em uma das orientações dialogadas,

[TRD2]

It’s important to record your success and the decisions you take along the way. (Orientação dialogada - “*Planning a schedule*”).

Trago, pois, a seguir, as exemplificações do quadro e do diário escrito:

Quadro 6 – Example of skills and time management - Second Week

<i>What I said I would do</i>	<i>What I did</i>	<i>Timing</i>	<i>Opinion</i>
Example: listen to songs, sing along and compare video clips in writing In 45 minutes.	I listened to the songs and translated them. I didn't watch the music videos. I researched about the singer.	Enough to listen and translate. Not enough time to compare the videos to the songs.	I had fun and I could learn a lot.

Fonte: Documentos do projeto - “*Reporting and adjusting the schedule*”.

²³ Uma resposta dada a um estímulo como uma maneira de avaliá-lo.

²⁴ Videoconferências realizadas pelo *Google Meet* às segundas-feiras de junho de 2020.

Figura 3 – Reporting example

During	the	first	week
I...			
On Monday, I worked on QQQ and it was easy. I thought I needed XXX minutes for UUU, but I needed YYY. Then, On ...			
I liked XXX and TTT, but I didn't like HHH			
Next week, I am going to work on GGG and I hope to VVV.			

Fonte: Documentos do projeto - “Reporting and adjusting the Schedule”.

Depois de revisar as atividades realizadas anteriormente, as agentes deveriam começar a planejar com os ajustes necessários, decidindo sobre as atividades, seguindo as problematizações demonstradas no quadro abaixo.

Quadro 7 – Questões reflexivas

- *Are you planning to continue the medias on the*
- *Previous week or change to a new one?*
- *Continuing and expanding the work: How are you expanding what you did with the previous media (book, song, movie, series)?*
- *Comparing/translating more songs?*
- *Reading further into the book?*
- *Relating the media to cultural or political aspects of society?*

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações do documento do projeto - “Reporting and adjusting the schedule”.

Essa proposta permitiu que as agentes repensassem seus planejamentos, ajustando-os de acordo com o observado na primeira atividade. Durante todo o projeto, elas seguiram essas orientações, relatando as atividades realizadas na semana anterior e planejando as atividades a serem realizadas na semana seguinte, evidenciando os ajustes e as construções de sentido no decorrer do processo.

Nas conversas roteirizadas, realizadas por videoconferência, as agentes de pesquisa elencaram a importância de poderem planejar, se organizar e escolher os temas no decorrer do projeto. Trago, pois, trechos para a discussão a seguir.

[TCR1]²⁵

Ands: As minhas escolhas partiram das coisas que eu precisava com as que eu queria fazer/estudar. Foi um processo mais prazeroso, menos mecânico.

Geo: No processo, o ponto principal foi o planejamento, poder escolher, e refletir sobre o que? Por que e como escolhi [...]

Lore: Gostei muito de poder escolher estudar com temas que eu tenho afinidade e interesse. Percebi que quando o professor permite ao aluno, escolher o que estudar. Ele vai escolher projetos diferentes e coisas que ele se relacione. O que permite chegar a um resultado mais agradável. (Transcrição de vídeo - dezembro de 2020).

As afirmações das próprias agentes da pesquisa vão ao encontro do que afirma Guofang (2019), no sentido de que a agência discente é um dos princípios para o desenvolvimento do/da aluno/a, contribui para que participe, realize ações e atribua importância e significado no processo de ensino-aprendizagem. Para enfatizar esses pressupostos, trago as concepções de Larsen-Freeman (2019), a qual evidencia que a agência proporciona impacto no processo de autoaprendizagem dos/das alunos/as, considerando aspectos de eficácia, identidade, motivação e metacognição. Nessa perspectiva, consideram-se crenças sobre suas próprias habilidades, perspectivas, desejos, autoconsciência e compreensão da própria aprendizagem no decorrer do processo (LARSEN-FREEMAN, 2019).

É possível observarmos que as agentes compreenderam a importância de oportunizar escolhas de acordo com vivências e experiências, um processo que visa uma educação para a transformação e a prática libertadora (FREIRE, 2014), em que as agentes problematizaram e aprenderam uma língua adicional de forma contextualizada, não reproduzindo respostas prontas, mas sim construindo sentidos e expandindo repertórios de acordo com seus anseios.

Esse processo de reflexão sobre as escolhas, como menciona a agente Lore, permite relacionar com seus gostos e suas experiências um processo que oportuniza práticas de letramentos, levando em consideração a leitura do mundo (FREIRE, 2003) e a capacidade de percepção no processo de construção de sentidos que nos constituem imersos/as nas emoções de “ler, se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Além disso, analisando as afirmações das agentes, é perceptível a importância de promover a construção de sentidos visando a um planejamento que inclua indicadores acerca dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e das relações sociais dos/das estudantes, proporcionando discursos acerca das vivências, desafios, preferências, enfim, mesmo com as adversidades, possibilitando o desenvolvimento

²⁵ Como proferido na metodologia, a sigla TCR “significa transcrição de conversa roteirizada”.

linguístico por meio do lugar de fala. Como afirma Ribeiro (2017), o lugar de fala se refere ao lugar social que grupos de pessoas ocupam dentro da estrutura social e que é determinado por intersecções de raça, classe, gênero, sexualidade, entre outros aspectos. Contribuindo com essa perspectiva, Jordão destaca a relevância de reconhecermos que aquele que fala sempre o faz “de algum lugar para outros que se posicionam em lugares também específicos” (2007, p. 24). A referida autora elenca também que somos seres discursivos, assim ideologicamente marcados e localizados por perspectivas correspondentes a nossas vivências e nossos anseios. Dessa forma, a língua é pensada como discurso, um sistema de construção de sentidos desenvolvido social e culturalmente.

Segundo Jordão (2006), distintamente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também das maneiras como podemos construir novos sentidos, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades. Concordo com as afirmações da referida autora, pois a questão central é a de como engajar discentes e docentes de inglês em uma reflexão crítica sobre o papel da língua na atual conjuntura e sobre as possibilidades de construção de um discurso de resistência à opressão, a favor de uma sociedade mais justa e que preserve os direitos e preze pelo respeito às diversidades. Para que isso fosse possível no decorrer do projeto, as agentes e a professora utilizaram suportes, os quais são elencados a seguir.

2.2 *Learning support*

Ao longo do desenvolvimento de seus planos, as agentes recorriam a uma coletânea de materiais disponibilizados pela docente no *Google Classroom* nomeado *Learning support*. Analisando as cartografias, os movimentos do projeto, é importante salientar que esses suportes representaram grande ajuda no processo. O material lá disponibilizado é composto por links para dicionários *online*, repositórios de livros em PDF, sites de estudo de inglês, vídeos e palestras hospedados nas plataformas TED talks e YouTube sobre como aproveitar o tempo para estudar, como lidar com a introversão em aulas de idiomas, entre outros. Esses recursos disponibilizados eram um ponto inicial para que as agentes pesquisassem recursos semióticos e construíssem sentidos através deles, podendo expandir para outros links e sites sempre que possível.

Destacam-se também o material orientador e a supervisão dialogada, suportes com orientações e sugestões da professora, visados para auxiliar as agentes a planejarem,

compartilharem e compreenderem a relevância da autonomia no processo de aprendizagem da língua adicional, como é apresentado na seção 2.1 deste capítulo.

Outro suporte crucial foi o *feedback*, o qual, segundo Mory (2004), pode ser descrito como comunicação realizada para informar um/a agente da aprendizagem sobre a acuidade de sua resposta. Percebo, nas linhas cartográficas e nos planejamentos das agentes, que a professora realizou os *feedbacks* de forma dialogada, evidenciando questões linguísticas e sociais e instigando as reflexões e problematizações, visando, dessa forma, ao processo de construção de sentidos. Como afirma Jordão, *Meaning-making* é uma prática que “envolve tentativas de fixar temporariamente os sentidos, forçando uma estabilidade que se permite romper, em seguida, criar novos sentidos [...], processo, que ao invés de causar desconforto e paralisia, reconforta e estimula.” (2015, p. 20).

Podemos observar esse processo em um dos *feedbacks* realizado pela professora em relação às percepções e descrições de atividades da agente Geo, a qual relatou (de forma escrita) sobre suas escolhas, elencando que

[TRD3]

After studying the film Hocus Pocus and the music *I Put a Spell On You*, I realized that the words I hear are sometimes different when they are written. The way of writing some words is different from what I imagined. After studying these words I learned new ways to use these words in sentences and texts. The music is simple and it has simple words, but it has cut words, and I learned to write that way. (Trecho de um dos materiais da Geo).

A agente descreve sobre aspectos gramaticais e de vocabulário, mas não fala sobre suas perspectivas e os sentidos construídos sobre nenhum dos recursos semióticos contemplados, por isso a professora do projeto realiza algumas problematizações, instigando, de forma dialogada, que a aluna transcendesse esses aspectos, salientando o seguinte:

[TRD4]

Ok, anything to say about the meaning of the actions of the characters? Anything about the moral of the movie? Did you learn anything watching it? Any idea why they've changed the rhythm of the song? Did this change also mean any modification on how you receive the song? Do you think it can be telling what is going on in the movie to explain a message, for example? This is a common strategy in children's movies...Why do you think they chose such a strong and famous song by Nina Simone²⁶ to be I the movie? (Trecho de um dos materiais da Geo).

²⁶ Cantora, compositora e pianista de nacionalidade norte-americana. Com uma voz bastante atuante no jazz, ligou-se ao ativismo pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos.

Percebo que o intuito da professora é dialogar com a agente, propondo reflexões de que por meio desses recursos é possível construir sentidos outros através dos recursos semióticos estudados (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012).

Além de instigar a problematizar por meio dos *feedbacks*, a professora incentivou a não desistir no decorrer do processo. Podemos observar esse pressuposto na exemplificação de *feedback* em uma das atividades realizadas por Law. No planejamento da agente Law, mais especificamente no documento “*Reporting Third Week Plan*”, a agente relata:

[TRD5]

[...] I'll be honest, I didn't like my results in this third week of studies, and I expected more work from myself. As I was out of the house, I couldn't fully dedicate myself to my plan and stay quiet studying. For example, I made a list with words of each chapter I read but I did not study these lists the same way I did in my previous plan, I needed more dedication on my part I confess and now that I am at home I will recover the lost time to study my new word list. And I still remember that whole list from the second week! At least for a while... (Trecho de um dos materiais de Law).

Nesse trecho do relato de Law, é perceptível a preocupação da agente em relação à organização e ao tempo no decorrer do projeto. Na semana em questão, ela não conseguiu realizar todos os pontos do seu planejamento, algo que a deixou insatisfeita com os resultados.

O *feedback* para esse trecho foi motivador, haja vista que a professora preferiu (de forma escrita) o seguinte:

[TRD6]

[...] Well, don't be so hard on yourself... sometimes we don't perform as we expect, but we do things the best we can, considering the difficulties of each time in our life. It's important to understand what happens so we can improve, but don't you put yourself down for this. And I'm glad to know you recall words from previous weeks! (Trecho de um dos materiais de Law).

Através desse *feedback*, a professora incentivou e apoiou Law no processo de Educação Linguística na pandemia, um contexto desafiador que foi e está sendo de adaptações e reflexões, principalmente logo no início, época em que foi realizado o *English Mentoring*. Compreendo que a professora evidenciou a importância de refletir e aprender com o processo, seja através dos erros, seja dos acertos. Esse pressuposto está em consonância com Barrios (2002, p. 73), o qual aponta que “os erros são fontes inesgotáveis de aprendizagem. É o saber que vem dos próprios erros”. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de

maneira dinâmica, como suporte para o crescimento e para a compreensão dos modos de operação interna e externa da língua.

Percebo assim que, através dos *feedbacks*, as agentes de aprendizagem refletiram sobre aspectos que poderiam repensar e, posteriormente, melhorar, estando conscientes de que o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem, implicando correções e construção do conhecimento. É válido salientar que, no terceiro capítulo deste estudo, elenco alguns *feedbacks* de acordo com a análise cartográfica das escolhas, produções e repertórios mobilizados pelas agentes.

A avaliação, última atividade proposta no projeto, considerada também um suporte, proporcionou que as alunas apresentassem (oralmente no encontro síncrono) todo o processo e as escolhas, opinando, justificando e compartilhando. É pertinente salientar que esse processo de avaliação, proposto pela professora-coordenadora, considerou a base epistemológica embasada no compartilhamento, na colaboração e na experimentação. Como profere Duboc, práticas avaliativas horizontais, que seguem as perspectivas dos letramentos e multiletramentos, priorizando fatores como subjetividades, diversidades e criações, transcendendo a simples “verificação de conteúdos de língua fixos e memorizáveis” (2007, p. 7). Diante disso, as agentes organizaram materiais e produziram slides para a socialização do que fizeram no decorrer do projeto, como escolhas, motivações, *feedbacks*, sugestões e construções, partindo dos seguintes pontos, conforme o quadro 8.

Quadro 8 – *Final project evaluation*

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Favorite aspects</i> ● <i>Points to reconsider</i> ● <i>Assistance for activities</i> ● <i>Feedback</i> ● <i>Your personal development through the project</i> ● <i>Your feelings about the project</i> ● <i>Suggestions</i> |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações do documento do projeto - “*Final project evaluation*”.

Essa socialização de trabalhos foi uma forma de compartilhar e conhecer vivências e experiências umas das outras, bem como sugerir recursos semióticos multimodais (livros, filmes, músicas, séries, entre outros), utilizados pelas agentes para construir seus sentidos. Concordo com Duboc (2015), quando diz que é crucial valorizar as multissemioses ou

multimodalidades presentes nas práticas de letramentos, tanto as que ocorrem no âmbito escolar quanto fora dele, em outros espaços, outros movimentos. Legitimar essas multissemioses no ambiente educacional é premissa primordial para uma educação linguística que corresponda às demandas contemporâneas. Assim, a referida autora evidencia que

[...] como pré-condição para a formação de sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem. (DUBOC, 2015, p. 685).

Exemplificando, trago recortes do material de apresentação da agente Ands, a qual utilizou o recurso multissemiótico *meme* para a realização da última proposta do projeto, como mencionado, “*Final project evaluation*”. Para uma melhor compreensão sobre as escolhas e a realização da atividade da agente, é importante ressaltar os conceitos do texto multissemiótico *meme*, bem como suas contribuições para as práticas de letramentos e multiletramentos. Nessa perspectiva, segundo Gabriel (2012), o termo *meme* foi criado por Richard Dawkins, no livro *The Selfish Gene* (1976), cujo significado é informação que pode ser transmitida rapidamente propagando questões sociais e culturais de forma humorística, considerando, assim, sentidos e produções atravessados por diferentes discursos, deslocamentos e ressignificações (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007).

Nessa esteira, entendo, conforme propõem Rojo e Moura (2012), que os sentidos dos textos dependem do contexto de produção, dos objetivos e do momento que é contemplado e ressignificado de acordo com questões históricas e sociais, bem como com as práticas de letramentos e multiletramentos. Assim, ao analisar os *memes* elaborados e ressignificados pela agente Ands, considero o lugar de fala, o momento histórico de produção, os objetivos, as informações sociais e culturais. Apresento, a seguir, o primeiro *meme* utilizado pela agente para relatar sobre suas motivações, suas escolhas e seu desenvolvimento no decorrer do projeto.

Figura 4 – O início



Fonte: Documentos do *English Mentoring* - Materiais da agente Ands.

De forma bem-humorada, a agente usa um *meme* para demonstrar o início, a oportunidade de participar do projeto. A afirmação *This is my moment* confirma as expectativas da agente em relação ao projeto. Ao ser questionada, na conversa roteirizada, sobre o que a motivou a participar do *English Mentoring*, Ands afirmou o seguinte:

[TCR2]

Não estava tendo contato com a língua inglesa, queria praticar, desenvolver habilidades. (Conversa roteirizada com a agente Ands).

Com a paralisação das aulas, a mudança de rotina e as incertezas, a aluna queria manter o contato com a língua inglesa e reorganizar sua rotina de estudos. Após relatar o que a motivou, a agente expressa seus sentimentos e emoções no início do projeto, instigando a si mesma, como está representado na figura 6, “*What am I going to do?*”, indagação essa que é feita juntamente com a foto de uma mulher com expressão de estar preocupada e refletindo sobre algo. Na mesma imagem, ela responde à indagação com “*I don’t know*”, acompanhada da imagem de uma jovem à beira da piscina, também com aspecto de preocupação, como podemos observar na imagem a seguir.

Figura 5 - As preocupações

Fonte: Documentos do *English Mentoring* - Materiais da agente Ands.

Podemos afirmar que essas são práticas de letramentos e multiletramentos, pois todas são interações multimodais, e, assim como a linguagem verbal, as imagens também são carregadas de múltiplos sentidos. Por essa razão, todos os elementos presentes devem ser analisados conjuntamente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Nessa perspectiva, ao observarmos a linguagem verbal e a não verbal, compreendemos os sentidos construídos, bem como as emoções da agente. Esse aspecto está em consonância com as afirmações de Dionísio (2011) de que vivemos em uma sociedade cada vez mais visual. Nesse sentido, as representações e imagens têm o intuito de expressar informações, relações e emoções.

Como a proposta do projeto era de que elas escolhessem o que elas gostassem e se interessassem, instigando a curiosidade, a agente salientou que surgiu uma ideia para prosseguir e desenvolver habilidades de acordo com as propostas, como podemos observar no *meme* a seguir.

Figura 6 – A ideia “genial”

Fonte: Documentos do *English Mentoring* - Materiais da agente Ands.

Após o suspense, ela revela que escolheu trabalhar com a série *Friends*, como demonstrado no *meme* a seguir.

Figura 7 – Uma escolha



Fonte: Documentos do *English Mentoring* - Materiais da agente Ands.

Ao ser questionada sobre o porquê da escolha da série, a agente salientou:

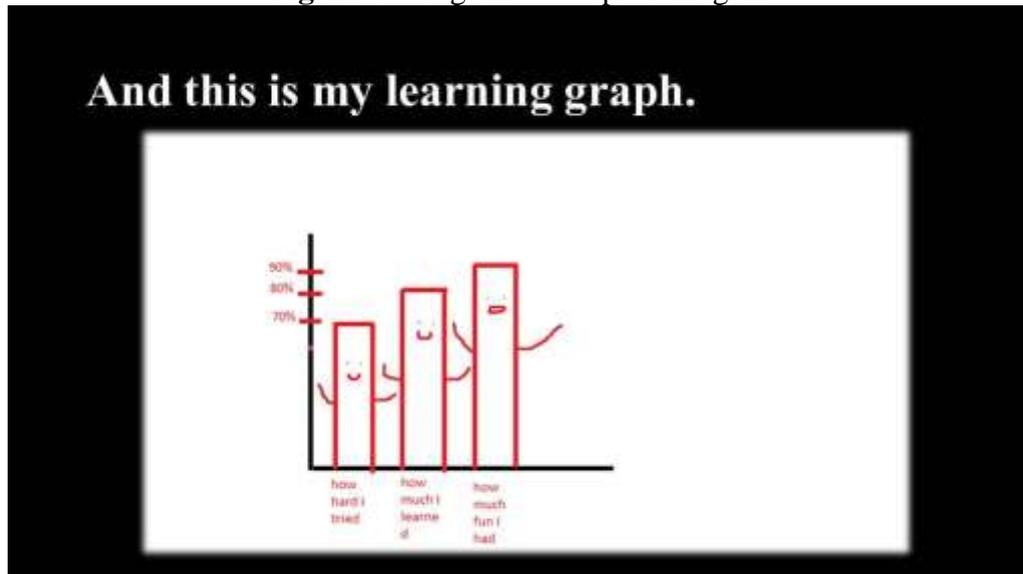
[TCR3]

Faz parte das minhas vivências. É uma série que eu já havia assistido e que gostei muito, faz muito sentido para mim, inclusive, assisti em inglês e achei fácil, contribuiu muito no processo de aprendizagem. São muitos episódios, estou assistindo novamente, tendo outras visões sobre algumas partes. Isso é muito interessante. (Conversa roteirizada com a agente Ands).

Esse processo relatado pela agente foi fundamental, haja vista que as práticas de letramentos e multiletramentos respaldam-se nos argumentos das múltiplas formas de construção de sentidos e nas “diferenças culturais, linguísticas e pragmáticas da nossa sociedade” (PINHEIRO, 2016, p. 525). Assim, levam em consideração as experiências de mundo e os contextos dos indivíduos.

Por fim, a agente elaborou um “gráfico de aprendizagem”, elencando suas prospecções de aprendizagem no decorrer do processo, através de três pontos, a saber: “*How hard I tried*”, “*How much I learned*” e “*How much fun I had*”, destacando que foi um processo em que ela persistiu (tentou), aprendeu e, principalmente, se divertiu, como podemos perceber a seguir.

Figura 8 – O gráfico de aprendizagem



Fonte: Documentos do *English Mentoring* - Materiais da agente And's.

É perceptível que a agente avaliou o processo, os desdobramentos e os movimentos através de práticas de letramentos e multiletramentos (DUBOC, 2007), respaldando-se, assim, em recursos multissemióticos para o desenvolvimento da proposta, construindo e compartilhando sentidos, vivências e experiências. Compreendo que, mais do que acesso a esses recursos, são fundamentais a reflexão e a construção de sentidos por meio de problematizações e da criticidade. Isto posto, para a compreensão das representações de sentidos, discorro, na sequência, acerca das orientações da professora sobre o trabalho com materiais semióticos e, conseqüentemente, sobre outras práticas de letramentos e multiletramentos proporcionadas no decorrer do projeto.

2.2.1 *Trabalhando com recursos semióticos*

Podemos observar que a interação mediada pelas tecnologias digitais permite novas formas discursivas que emergem a partir das experiências, da interação social e dos mecanismos cognitivos, e um exemplo disso é o uso constante da multimodalidade. Esse exemplo enfatiza a afirmação de Adami e Kress (2010, p. 185), os quais destacam que “cada meio, cada tecnologia que usamos para representar e para comunicar – para construir e disseminar sentido – tem propiciamentos, tanto de possibilidades sociais, materiais e restrições”. Nesse contexto, a coordenadora do projeto *English Mentoring* orientou que as agentes escolhessem um recurso multimodal/semiótico no decorrer do projeto, levando em consideração que são historicamente produzidos, vinculados a questões sociais e culturais

(MARCUSCHI, 2002; ROJO, 2009; KRESS, 2010; JORDÃO, 2015), haja vista que esses recursos podem ser diferentes, de acordo com perspectivas individuais, dependendo dos objetivos sociais almejados.

Diante disso, o projeto proporcionou práticas de letramentos e multiletramentos, tais como o digital, o crítico e o visual. Segundo Kleiman e Sito (2016), o letramento está relacionado à preocupação acerca dos usos da leitura e escrita em grupos populares e marginalizados, por isso é crucial serem adicionadas estratégias de letramentos por meio de uma perspectiva decolonial. A autora também elenca que “[...] a ampliação de sentidos – de letramentos, legitimidade, identidades letradas, multiletramentos – permite-nos abarcar populações negras, povos indígenas [...], assim como outros autores que têm seus saberes e práticas inviabilizados pelos grupos dominantes” (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 177). Nesse sentido, as práticas de letramentos devem envolver os vários sistemas semióticos, visando o respeito às diferentes construções de sentidos.

Para que tais práticas ocorressem no decorrer do projeto, a professora orientou como trabalhar com alguns recursos semióticos de forma planejada. Assim, a professora orientou que as participantes que optassem por trabalhar com músicas escolhessem aquelas de que gostavam e criassem uma lista de reprodução, não impondo limites em quantidade. Mas sugeriu que ouvissem a *playlist* e escolhessem duas ou três músicas para trabalhar e, posteriormente, ouvissem algumas vezes cantando junto, podendo pausar e retroceder a música quando necessário. É válido salientar que a professora indicou o *site* <www.vagalume.com.br>, uma opção para ouvir músicas de forma gratuita.

Após a escolha, elas foram orientadas a traduzirem e verificarem a tradução *online*, analisando erros e acertos. Além disso, sugeriu que procurassem o videoclipe de uma dessas canções, o visualizassem e conectassem as ideias da música, fazendo um esboço e redigindo um texto, comparando o vídeo e o clipe da música ou escrevendo sobre o significado. Por fim, as participantes deveriam comparar as músicas escolhidas, problematizando os pontos expostos no próximo quadro.

Quadro 9 – Problematizando canções

- *What were your biggest challenges in doing the exercise?*
- *Look back at the lyrics and see new words and expressions. What do they mean? How are they used in context? Try and write one or two different sentences*

using those new words and expressions.

- *Which one did you like best? Why?*
- *What are they about?*
- *What do they tell you about life?*
- *What can be learned from listening to the songs?*

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações do documento do projeto - “*Planning the schedule*”.

A música está presente em nossas vivências, sobretudo, da nossa linguagem, sendo uma das formas de representações culturais sociais. Diante disso, músicas contribuem no desenvolvimento do conhecimento e de repertórios, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, possibilitando contato com novas culturas e novos conhecimentos, apresentando elementos linguístico-discursivos, promovendo, assim, práticas de letramentos (OLIVEIRA; SILVA, 2018). Saliento que, nesse processo de expansão de repertórios e aprendizagem de uma língua adicional através de músicas, sugerido pela professora-coordenadora do *English Mentoring*, deve ser considerada a “potencialidade cognitiva que a música ativa no ser humano, bem como a prática social e interativa desse uso, que, por sua vez, envolve condições sociais de produção, circulação e consumo, e aspectos multiculturais.” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 3), haja vista que, por intermédio da música, contemplamos diferentes ideologias, identidades, valores e sentidos construídos e compartilhados socialmente. A música transcende elementos sonoros, e os textos de *Hip Hop*, *Country*, *Rock*, *Indie*, *Gospel*, entre outros gêneros, representam movimentos culturais e sociais (PEREIRA, 2007; ROJO, 2012, 2013; OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Para as agentes que decidissem trabalhar com séries, foi sugerido que selecionassem uma série de que gostassem e a que tivessem acesso. Em seguida, escolhessem um episódio para assistir em inglês, anotando as compreensões. Sugeriu que assistissem novamente, em inglês com legenda, verificando se compreenderam mais repertórios, e adicionassem as compreensões em suas anotações. Ademais, se fosse necessário, poderiam assistir uma terceira vez, todavia com legenda em português, observando se compreenderam corretamente e elencando os aspectos expostos a seguir.

Quadro 10 – Problematizando séries

- *What kind of words/expressions called your attention during the episode? How are they used in context? Which other uses can you think of to these words/expressions? Write a few new sentences using these new words/expressions.*
- *Rewrite the episode: Tell the story you have just watched. Narrate the most important facts and tell the reader why you liked/didn't like this episode. How does it connect to the rest of the series?*
- *What do you expect to happen next? Predict the next facts/episodes. OR, how would you change this episode? What other things could have happened? How could they have changed the story for best? OR, imagine an alternate ending to the episode. Describe it in details.*

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações do documento do projeto - “*Planning the schedule*”.

Essas problematizações contribuem para que as agentes reflitam sobre questões linguísticas e sociais, pois, ao mesmo tempo em que trabalham vocabulários, analisam os contextos, as personagens, a função social da série em estudo, possibilitando a construção do conhecimento, haja vista o convite a pensar esse recurso como produto social de nosso tempo, didatizando-o criticamente ao invés de percebê-lo como simples forma de entretenimento. Nesse sentido, segundo Morais (2019), o uso de séries televisivas pode contribuir significativamente no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, pois esse recurso auxilia na compreensão de vocábulos e na construção de sentidos através de aspectos sociais e culturais e desperta o interesse, possibilitando assimilar e contextualizar os repertórios estudados.

Segundo Mota (2010), é crucial oportunizar aos agentes de aprendizagem conhecimentos sociais e culturais. Nesse contexto, elenca a importância da literatura como um aporte para problematizações de temas socioculturais, levando em consideração as representações culturais, sociais, históricas, identitárias, devido a essas representações contribuírem “[...] no processo de leitura de mundo e de conhecimento de si e do outro, que suscitariam no aprendiz a compreensão sobre a relação entre os conteúdos aprendidos em uma aula de idiomas e o contexto que o envolve” (MOTA, 2010, p. 104).

Pode-se observar que isso ocorreu às que decidiram trabalhar com livros. Em primeiro plano, ressalto que a professora sugeriu que as participantes que escolhessem trabalhar com livros selecionassem um livro (impresso ou em PDF) que possuíssem/gostariam de ler. Indicou a plataforma *Manybooks*, a qual permite acessar vários livros gratuitamente, fazendo-se necessário, apenas, ter uma conta do Google. Sugeriu também que, antes de lerem o livro,

procurassem resenhas desse livro para saber mais sobre a história, o que permitiria decidir se realmente leriam o livro.

Além disso, orientou que, antes ou durante a leitura do livro, seria útil saber um pouco mais sobre o/a autor/a, por isso destacou a importância de conferir a biografia e fatos interessantes sobre o/a escritor/a. Esses pressupostos estão em consonância com as afirmações de Fávero, Andrade e Aquino, que concebem que, ao contemplarmos um texto (falado ou escrito), é fundamental identificarmos os elementos constituintes, bem como a situação comunicativa, sendo “[...] relevantes para a análise às relações entre os participantes, à observação do papel social (poder, status), das relações pessoais (preferências, respeito) e a extensão do conhecimento compartilhado.” (2003, p. 71-72). Assim, isso favorece um diálogo entre escritor/a e leitor/a, corroborando o processo de compreensão do texto.

As agentes deveriam decidir também quantas seções (capítulos/páginas/itens) iriam contemplar. Após cada seção, deveriam parar e refletir sobre as reflexões propostas através da história/tema, conectando os fatos históricos e a biografia. Depois de ler o suficiente, orientou que escrevessem um memorando, incluindo suas impressões e integrando as anotações realizadas no decorrer da leitura. Destarte, sugeriu que voltassem algumas páginas e analisassem novas palavras e expressões aprendidas, elencando os pontos expostos no quadro seguinte.

Quadro 11 – Reflexões sobre *words/expressions*

- *How are they used in context?*
- *Which other uses can you think of to these words/expressions?*
- *Write a few new sentences using these new words/expressions.*

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações do documento do projeto - “*Planning the schedule*”

Esta etapa visou a auxiliar no desenvolvimento de repertórios de acordo com as escolhas, promovendo reflexões sobre o uso de vocábulos e expressões da língua adicional, além de levar a problematizações de questões propostas nos livros contemplados.

Ressalto que a professora permitiu e instigou a escolha de outros recursos, como *mangás*, *podcasts*, *fanfics*, entre outros, de acordo com os interesses individuais das agentes. Apresento, a seguir, os recursos semióticos escolhidos durante o projeto.

Quadro 12 – Escolhas - Recursos semióticos

	Ands	Ayla	Gaby	Geo	Jess	Law	Lore	Mary
Músicas	x		x	x			x	
Livros (fábulas/contos/ autobiografias)			x	x	x			x
Séries	x				x			
Outros	x	x				x		x

Fonte: Produzido pela pesquisadora de acordo com as observações feitas nos documentos do projeto.

Podemos observar que músicas e livros foram os mais trabalhados. O item “outros” representa o que foi escolhido somente por uma agente, exemplificando Ayla, que escolheu trabalhar com *podcasts*; Ands, com alguns *memes*; Law, que decidiu trabalhar com *fanfics* e *mangás*, e Mary, que trabalhou orações contempladas no seu âmbito de vivências religiosas. Assim, os recursos foram escolhidos com base em vivências, anseios, representatividades, experiências e construções de sentidos das agentes.

Construímos sentidos em processos multissemióticos de negociação de saberes. Os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para essa construção durante esse processo. Se concordarmos que língua é discurso, e que os discursos constroem sentidos, então podemos conceber as aulas de língua estrangeira como espaços ideais para discutir os procedimentos de atribuição de sentidos ao mundo. Dessa forma, é possível fazer com que as pessoas se sintam agentes na língua, capazes de comunicar e de se perceberem como agentes nas práticas sociais e discursivas das quais fazem parte.

Para terem acesso a esses recursos semióticos, bem como às plataformas digitais, as alunas necessitaram de aparelhos tecnológicos e acesso à internet. A seguir, apresento os desafios no que tange ao acesso e os desdobramentos desse processo.

2.2.2 Recursos tecnológicos: reflexões sobre limitações e letramento digital

Considerando o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais ocasionado pela globalização e os processos educacionais que se constituem nesse novo espaço/tempo, compreendo a necessidade da formação de professores/as para o uso reflexivo dos recursos digitais tanto no que se refere à apropriação das tecnologias quanto ao desenvolvimento da qualidade pedagógica, inserindo e refletindo criticamente a Educação Digital em suas mediações e praxiologias. Devido à pandemia, o uso desses recursos tecnológicos se expandiu nos diversos âmbitos e para a realização de diversas atividades, de acordo com as necessidades individuais. Nesse contexto, um dos objetivos do *English Mentoring* era a preparação das alunas para quando as aulas retornassem de forma remota, auxiliando, assim, na compreensão de como funcionavam algumas plataformas e, principalmente, na questão de planejamento, organização e uso reflexivo desses meios digitais. Por isso, uma das questões realizadas nas conversas roteirizadas foi acerca da relação das discentes com as tecnologias na atual conjuntura, bem como as contribuições do *English Mentoring* no que concerne ao letramento digital. Apresento, a seguir, trechos das respostas das agentes:

[TCR4]

Ands: Antes eu não conhecia as plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*, através do curso compreendi as funções dessas e outras plataformas. Foi desafiador conhecer o desconhecido; além disso, às vezes, a internet não colaborava, mas consegui participar até o final do curso.

Ayla: Sempre fui “imersa” nas tecnologias. O curso contribuiu no processo de transição das aulas presenciais para aulas remotas. Fui instigada a refletir sobre o uso das tecnologias. [...] Tive dificuldades algumas vezes com conexão à internet.

Gaby: Tive dificuldades com aparelhos [...] Conflitos, pois muitas pessoas precisando utilizar o mesmo notebook. Mas feliz por ter acesso, o que muitos não têm.

Geo: Adoro tecnologias [...] o fluxo rápido de conteúdos, compartilhamento instantâneo. No curso foram indicadas plataformas, o que facilitou quando as aulas se reiniciaram. Mas percebi que problemas com conexão à internet e falta de energia elétrica dificultaram o processo. Conheci as particularidades de algumas plataformas, além de compreender e selecionar informações.

Jess: Através do curso, aprendi a me organizar nas aulas remotas. Refleti sobre o uso de algumas plataformas. Por causa do formato de ensino (remoto), eu investi em aparelhos tecnológicos e para uma melhor conexão à internet.

Law: Apesar das dificuldades de conexão, consegui acompanhar as atividades do projeto do início ao fim. Descobri novas plataformas muito interessantes e interativas. Compreendi como funcionam o *Google Meet* e *Google Class*, sendo essas usadas nas aulas remotas.

Lore: No início, fiquei preocupada em não conseguir participar do curso de forma remota devido preferir aulas presenciais, a questão de “estar junto”,

mas compreendi que é possível compartilhar conhecimentos, ideias e problematizar através dos meios digitais.

Mary: Uso apenas aparelho celular, não tenho computador/notebook. No início foi difícil, mas consegui adaptar. Com o curso, conheci plataformas, compreendi como funcionam. O maior desafio foi o problema com a conexão, nem sempre a internet estava estável. (Transcrições - Conversas roteirizadas).

As respostas possuem algumas semelhanças no que tange às dificuldades no processo de educação linguística no contexto atual. Mary e Gaby relatam problemas em relação a não possuírem recursos tecnológicos suficientes. Nessa perspectiva, suscitam o uso de um único aparelho para mais de uma pessoa nas atividades remotas. Elenco que, além de evidenciarem que convivem com irmã/o no questionário socioeconômico, ambas afirmaram na conversa roteirizada que a/o²⁷ irmã/o estuda e que também precisava do aparelho tecnológico para realizar as atividades escolares. Esse fator limitante (ter ou não TDIC) era um excludente do projeto, e isso reflete a desigualdade, sendo assim, são perceptíveis problemas de acesso entre pessoas e grupos, por isso o acesso e a exclusão digital também devem ser enfoques de discussões sobre o impacto das tecnologias digitais na sociedade. Cabe ressaltar que a inclusão digital não está relacionada apenas com questões referentes a possuir ou não aparelhos tecnológicos, mas também ao uso reflexivo direcionado a práticas sociais. Assim, se compreendida como dependente da utilização, transformação e aplicação das tecnologias em favor das necessidades sociais, se requer, além da capacitação básica, reflexões sobre letramento(s) digital(is). De acordo com Buzato, toda visão de inclusão (social, digital) é respaldada por concepções de linguagem e por conjuntos de práticas sociais a elas relacionadas, sendo que “uma visão de linguagem é também uma visão de inclusão, também a toda visão ou modelo de letramento, estão atreladas uma concepção de linguagem e uma concepção de sociedade” (2009, p. 3). O motivo pelo qual temos de pensar sobre letramento digital quando refletimos acerca da inclusão digital é o reconhecimento do acesso às TDICs com um pensamento social e significativo, transcendendo o aspecto de reprodução de informações.

Evidentemente, as inovações tecnológicas ocasionaram mudanças nos diferentes contextos da vida. As atividades cotidianas e as práticas de trabalho e de aprendizagem foram transformadas. Como afirmam Barton e Lee (2015), dificilmente encontramos uma área da vida que não tenha se modificado através das transformações digitais. Todavia, acredito que as tecnologias, por si mesmas, não possibilitam mudanças em nossa vida. Concordo com os

²⁷ Uma tem um irmão e a outra tem uma irmã.

referidos autores quando declaram que “[...] novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas.” (BARTON; LEE, 2015, p. 13). Assim, diferentes indivíduos usam as tecnologias com propósitos e contextos diferentes, então devemos considerar o fluxo contínuo de transformações, partindo das percepções do que as pessoas fazem e como mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades diárias.

O letramento digital é uma prática social proveniente das inovações tecnológicas. A efetivação dela se dá por meio da compreensão de que o aprendiz precisa saber discernir as informações no ambiente virtual, quais são as mais confiáveis e autênticas, envolvendo a curadoria das informações, sabendo selecionar, navegar e produzir através de fontes seguras e fidedignas. Outrossim, o letramento digital está relacionado à capacidade de apropriação da leitura e da escrita e seus usos de forma consciente nas práticas sociais por meio dos vários recursos digitais e multimodais (BUZATO, 2009; TAKAKI, 2012; BARTON; LEE, 2015; MARQUES, 2019).

Confirmando, assim, que ampliar o letramento digital era um dos objetivos do *English Mentoring*; sendo assim, elas refletiram sobre o uso de algumas plataformas e da curadoria e seleção de informações no âmbito digital. Nesse âmbito, diante da necessidade de ressignificações e reflexões, compreendo a relevância de preparar os/as alunos/as docentes em formação para os diversos contextos de ensino, refletindo sobre as tecnologias e suas contribuições no processo de educação linguística, principalmente na atual conjuntura. Entendo, assim, através das respostas das agentes do projeto *English Mentoring*, que podemos proporcionar momentos discursivos, favorecendo, por meio da leitura e de reflexões sobre práticas, o desenvolvimento de agentes críticos e comprometidos com a educação linguística. Salienta-se, desse modo, a relevância da integração das tecnologias para fins educacionais pelos/as docentes como forma de estimular o pensamento crítico, fomentando a autonomia dos/das discentes e as reais potencialidades proporcionadas pelas tecnologias e mídias digitais para a educação linguística.

Para uma melhor compreensão sobre as questões das tecnologias digitais envolvendo o projeto, perguntei à professora-coordenadora, durante a conversa roteirizada, em relação aos recursos tecnológicos digitais no decorrer do processo no que diz respeito ao uso, às reflexões e à proposta de ampliação do letramento digital crítico. Sendo assim, a docente destacou o seguinte:

[TCR5]

[...] Em relação aos recursos tecnológicos, durante o processo, algumas das agentes tiveram problemas tecnológicos, não necessariamente o saber utilizar, mas a falta de recursos, de dispositivos, falta de conexão adequada. Isso teve um peso na qualidade da produção das meninas [...]. Foi muito interessante o que uma agente fez para superar essas adversidades, fez um rascunho “à mão”, depois ela passou algumas informações para um documento digital e me enviou o texto para eu fazer o *feedback*. Posteriormente, ela produziu um vídeo através de um aplicativo do celular [...] a princípio não havia ilustrações, depois com as minhas sugestões ela acrescentou ilustrações, algo que acredito que tenha enriquecido muito a apresentação do projeto e facilitado para que todas as pessoas tivessem acesso ao material. Curiosamente, a apresentação do vídeo não funcionou bem na apresentação em grupo, não conseguíamos ter acesso ao áudio com qualidade, então a solução que ela teve foi muito inventiva, ela pegou outro celular que tinha em casa, passou o vídeo nesse celular e transmitiu a tela desse celular através de outro [...]. O que podemos perceber é de uma tristeza profunda porque não falta engajamento, não falta motivação, o que faltam realmente são recursos, condições de utilizar com dignidade, de manter o acesso ao trabalho, à produção intelectual, individual de cada uma. (Transcrição de vídeo - Conversa roteirizada com a professora-coordenadora).

É possível observarmos os desafios e limitações no processo de Educação linguística no contexto pandêmico, principalmente no que tange ao acesso a recursos tecnológicos e à internet; infelizmente, essas e outras problemáticas que necessitam de políticas públicas para serem sanadas ficaram ainda mais em evidência no contexto pandêmico.

Todavia, é possível observar também as ressignificações e os desdobramentos nesse processo. Percebo que o relato da professora-coordenadora e as preocupações em corroborar o letramento digital das agentes do projeto estão relacionados com suas pesquisas, seus estudos e até mesmo a disciplina que ela leciona no PPG-IELT²⁸, haja vista que, como mencionado no capítulo sobre os caminhos metodológicos, a professora-coordenadora realiza estudos relacionados aos Letramentos Críticos, sobretudo digitais e Letramentos Múltiplos. Sendo assim, as vivências e leituras sobre esses aspectos formam as praxiologias da docente. Por conseguinte, entendendo as limitações tecnológicas, a professora-coordenadora indicou recursos e plataformas gratuitas, visando que as agentes compreendessem o uso crítico e reflexivo durante o processo de aprendizagem da língua adicional.

Nesse âmbito, apesar de o projeto ser realizado de forma remota, a distância física não impossibilitou as reflexões e problematizações. Esse pressuposto condiz com as afirmações de Leffa e Freire de que é possível a interação entre pessoas que não estejam próximas

²⁸ Como mencionado na seção da metodologia, “Professora-coordenadora do *English Mentoring*”, a professora leciona a disciplina Processos Pedagógicos, Mediação e Tecnologias no PPG-IELT.

fisicamente, em suma, “se a aprendizagem depende da interação, a distância não é um empecilho para que ela ocorra.” (2013, p. 10). Isso pelo fato de a aprendizagem ser possível quando há mecanismos de mediação entre agentes, sendo que, na medida em que tais mecanismos propiciam interações simultâneas entre indivíduos geograficamente distantes, a distância não é um empecilho para a aprendizagem, indubitavelmente, deixa de existir na prática, ou seja, “o distante torna-se presente” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 14). Compreendo, assim, que a aprendizagem depende de ações mediadas e de trocas de informações, fatores proporcionados no decorrer do *English Mentoring*.

Diante dessas adversidades e ressignificações, motivações e afetividade foram fatores cruciais no decorrer do projeto, por isso, no próximo tópico, elenco as motivações das agentes de aprendizagem para a participação no projeto, também destacando as motivações da professora para sua elaboração e coordenação. Ademais, discuto sobre a importância do acolhimento e da afetividade durante o projeto.

2.3 Motivações

De acordo com os estudos etimológicos, o termo motivação originou-se do latim, especificamente da palavra *movere*, sendo a representação de forças que impelem comportamentos, movimentos para ações. Diante do cenário pandêmico, busquei compreender as motivações, tanto o que moveu a professora-coordenadora quanto as agentes de aprendizagem para a participação no e a realização do projeto *English Mentoring*.

Percebo que o cenário pandêmico expôs a fragilidade do capitalismo. Nesse sentido, concordo com Boaventura Sousa Santos, o qual evidencia que “[...] só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar uma sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita” (2020, p. 66). Sendo assim, os argumentos nos fazem refletir, convencendo-nos da urgência de mudanças das bases nas quais o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado se estruturam. A gravidade da pandemia foi consequência da desigualdade social em muitos países, como também da falta de empatia e de equidade.

Respaldo-me, também, nas concepções de Bauman (2010), o qual destaca que jamais os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa esse ponto-limite, assim nunca nos deparamos com algo análogo. Logo, “A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida” (BAUMAN, 2010, p. 60). É perceptível que as

relações humanas ficaram “abaladas” com a modernidade líquida, por isso Bauman utiliza o termo “conexão” para as relações nessa modernidade; dessa forma, a amizade e os relacionamentos amorosos são substituídos por conexões que podem ser, a qualquer momento, desfeitas. Percebo que, no contexto pandêmico, as relações ficaram ainda mais abaladas.

Todavia, os prejuízos manifestos em nossa realidade social, como sugerem Freire (2016) e Bauman (2014), são passíveis de mitigação, para isso se faz necessário um diálogo crítico. Compreendo que tal diálogo somente será possível por meio de uma *práxis* centrada no/a aluno/a, visando ao desenvolvimento da agência discente, da autonomia intelectual e do aperfeiçoamento do potencial expressivo, analítico e interpretativo. Essa deve ser uma das motivações dos/das docentes de línguas para prosseguir, tendo em vista o desenvolvimento das agentes de aprendizagem nos processos e movimentos de educação linguística crítica.

Diante desses pressupostos, como mencionado, busquei compreender, por meio das conversas roteirizadas, as motivações da professora-coordenadora, bem como das agentes, os motivos e inspirações para que participassem do *English Mentoring*. Isto posto, apresento, a seguir, as perspectivas da docente, o que a movimentou para a realização dessa ação que foi o *English Mentoring*, melhor dizendo, o que a levou a esperar, agir e não desistir em meio a tantas incertezas no início do período pandêmico.

[TCR6]

A minha preocupação era conseguir contribuir com agentes de aprendizagem, de forma que eles e elas não desistissem, continuassem com o contato com a língua, centrando não somente no conteúdo, mas sim rizomatizando, oportunizando movimentos e espaços de falas. Como haviam entrado recentemente na Universidade, algumas/alguns agentes não haviam tido a oportunidade nem mesmo de conhecer o ambiente universitário, pois foi apenas uma semana de aulas presenciais. Então, eu decidi elaborar esse projeto visando unir a necessidade de fazer com que esses/as alunos/as se conectassem com a Universidade, fazer com que eles/as tivessem a oportunidade de ampliar o letramento digital crítico e ao mesmo tempo pudessem se engajar em algo que fosse significativo para eles/elas do ponto de vista pessoal. Eu não queria o inglês pelo inglês porque inglês online temos em vários lugares. Por isso, problematizei: o que eu poderia oferecer a eles e elas que se diferenciasse das propostas nos aplicativos ou de simplesmente assistir vídeos no YouTube? [...] Queria provocar conexões e ampliação de repertórios através da língua inglesa. Eu estava incerta em relação à qualidade da internet, incerta em relação à forma como a interação se daria, devido à turma ser constituída por diferentes grupos, medo de promover aula de conversação e a conversa não se desenvolver [...] eu queria contribuir na potencialização da aprendizagem. (Transcrição de vídeo - Conversa roteirizada com a professora-coordenadora).

As afirmações da professora-coordenadora condizem exatamente com o que eu evidenciei nas cartografias. A docente utilizou materiais dialógicos, não imposições, mas recomendações, orientações e sugestões, oportunizando que as agentes desenvolvessem autonomia sobre o processo de aprendizagem, visando a estabelecer uma rotina de estudos em que elas refletissem ao longo do processo, expandindo seus repertórios.

É perceptível que a professora não considerou o projeto uma receita pronta para o sucesso, mas um inédito viável muito significativo. Ela relata suas angústias, incertezas e ao mesmo tempo seus anseios de contribuir para que as agentes não desistissem, esperançassem com ela. Ademais, percebo que o que motivou a professora-coordenadora à realização do projeto é o mesmo que me motiva a analisá-lo, sendo que o que nos motiva como professoras, pesquisadoras e agentes de aprendizagem é exatamente isto: as reflexões sobre a educação linguística em prol da empatia, equidade e expansão de repertórios que contribuem para a diminuição de preconceitos e desigualdades nos diversos âmbitos, afinal, como profere Pennycook, nosso interesse, como docentes de língua inglesa, deve transcender a língua em si, as descrições gramaticais, dessa forma, devemos considerar “as múltiplas formas de as/os alunas/os investirem em suas ações, desejos e realizações na língua inglesa.” (2007, p. 110-111).

Como mencionado, conversei também com as agentes de aprendizagem sobre suas motivações para participar do *English Mentoring*. Apresento, a seguir, suas afirmações e, posteriormente, trago as reflexões e problematizações.

[TCR7]

Ands: Não estava tendo o contato com a língua inglesa, queria praticar, desenvolver habilidades.

Ayla: Por causa da paralisação, minha rotina modificou-se. Estava precisando de motivação e de horas complementares. Além disso, eu estava com um bloqueio afetivo, assim, no projeto, poderia conhecer e construir contatos.

Gaby: Eu estava sentindo falta das aulas. Além disso, queria refletir e me preparar para as aulas remotas. Precisava “quebrar barreiras” porque tinha vergonha de falar em inglês.

Geo: Já conhecia e sempre gostei da professora. Queria aprender novas formas de estudar inglês. Além disso, precisava das horas complementares.

Jess: Devido à paralisação das aulas, eu estava me sentindo mal, desanimada. A proposta do projeto “chamou” minha atenção.

Law: Dificuldades na pronúncia.

Lore: Contato com a língua e horas atividades.

Mary: Como iniciante, queria estudar mais por causa das dificuldades, principalmente em relação à oralidade. (Transcrição de vídeo - Conversa roteirizada com as agentes).

Entendo que o projeto foi um “refúgio” em tempos de angústias e incertezas. As agentes elencam a preocupação com a paralisação e a vontade de participar de projetos que contribuíssem com o desenvolvimento de habilidades que as ajudassem a continuar. Observa-se a busca pelo compartilhamento, apoio e aprendizagem de forma autônoma e ao mesmo tempo colaborativa. Esse foi um período em que o acolhimento e a afetividade foram cruciais.

A paralisação das aulas foi uma trava, no primeiro momento, para todos e todas envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, foram cruciais as reconstruções e ressignificações para a construção de sentidos e a promoção de saberes e, conseqüentemente, para a efetivação da aprendizagem. Sendo assim, movimentos propostos, como no *English Mentoring*, promoveram diálogos, aspecto fundamental no contexto pandêmico para que as/os agentes de aprendizagem se sentissem mais próximos/as, pois, como afirma Bauman, “[...] tendemos a medir distâncias na forma de tempo necessário para atravessá-la, uma vez que nossas estimativas de afastamento ou proximidade de nossos destinos dependem da quantidade necessária de horas, minutos e segundos para alcançá-los [...]” (2010, p. 176). Partimos da premissa de espaço e tempo para a mobilidade de construções do conhecimento através de diálogos virtuais, haja vista que os processos de ensino-aprendizagem ocorreram de forma remota.

Nesse contexto, um ponto importante a refletir são essas construções e esses movimentos que ocorreram no decorrer do *English Mentoring*. Para isso, no próximo capítulo, discorro acerca de reflexões e problematizações de repertórios mobilizados pelas agentes de aprendizagem, elencando a importância do uso da língua como prática social.

3 RIZOMATIZANDO AS (DES/RE)CONSTRUÇÕES DAS AGENTES DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES DE REPERTÓRIOS MOBILIZADOS

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível transformá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

(Paulo Freire²⁹)

Reiterando as palavras de Freire (2000), não devemos estar no mundo reproduzindo, concordando com tudo o que nos é imposto. Devemos buscar transformações não apenas falando, mas sobretudo agindo, nossas práticas devem ser coerentes com o que defendemos e proferimos. Nessa perspectiva, se compreendermos a educação linguística como prática transformadora, é preciso agir, se posicionar, oportunizar espaços de fala. Além de compreender teoricamente, devemos pôr em prática esses pressupostos, refletindo sobre a relevância da educação linguística crítica para a formação de agentes críticos reflexivos. Como evidencia Jordão, a educação linguística voltada para um trabalho crítico “representa uma oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo” (2013, p. 77). Esses processos de ressignificação e atribuição de novos sentidos são processos de construções, desconstruções e reconstruções. É dedicar-se a romper com concepções preconceituosas, historicamente produzidas, através da mobilização de repertórios sociais, políticos, culturais, de resistência, respeito e afetividade.

Ao levar isso em consideração, acredito, em consonância com Vetromille-Castro (2017), que a aprendizagem de línguas requer a habilidade de modificar o contexto no qual a linguagem é utilizada e de dimensionar o pensamento e a ação humana, entendendo como aceitável e necessário que não se fale em “instrução linguística” (language instruction), mas em “educação linguística” (language education). Assim, “Aprender a usar uma língua é (há tempos) muito mais do que um repertório estrutural, lexical ou estratégico - algo como uma caixa de ferramentas [...]” (VETROMILLE-CASTRO, 2017, p. 200). Nessa perspectiva, é usar na construção da comunicação para a compreensão mútua e a justiça social, fundada na ação autônoma para a liberdade. Percebo esse aspecto no *English Mentoring*, principalmente no que tange à proposta da docente no sentido de oportunizar que as agentes escolhessem

²⁹ Freire (2000, p. 33).

sobre o que estudar, propondo sempre nas orientações diálogos com sugestões, ao invés de dar ordens gerais, visando à mobilização de repertórios que as alunas quisessem expandir/desenvolver.

Nesse viés, compreendo que os repertórios são conhecimentos construídos no decorrer de vivências e experiências, tudo o que contemplamos, aprendemos e conhecemos dentro de âmbitos culturais e sociais. Além disso, estão em constantes mudanças, movimentos e construções, dependendo dos objetivos, das vivências, dos interesses e dos modos comunicativos dos falantes (BLOMMAERT, 2010; CANAGARAJAH, 2013; VERONELLI, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2020).

Assim, é importante considerarmos o uso da língua como prática social, utilizando os recursos extralinguísticos e linguísticos de acordo com a situação, o espaço e o contexto, haja vista que esses aspectos influenciam os sentidos e os modos que são gerados. Em suma, trata-se do uso da língua como forma de ação social, permitindo problematizações e reflexões sobre questões sociais (CANAGARAJAH, 2007, 2013; PENNYCOOK, 2008). Contribuindo com essa perspectiva, Canagarajah (2013) defende que a língua não deve ser compreendida apenas como um sistema linguístico fechado, mas sim fruto de um processo construído, através de recursos semióticos que são influenciados por questões sociais, ideológicas, culturais, políticas, entre outros aspectos.

É crucial uma reflexão cujo objetivo seja prover ao/à aluno/a oportunidades de autorreflexão para que possa compreender o seu lugar no mundo, refletindo sobre o uso da língua como prática da liberdade, como uma forma de se posicionar criticamente diante das mazelas sociais, expandindo, assim, repertórios sociais, linguísticos, de resistência e de representatividade. Concordo com as afirmações de hooks de que “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos, necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (2013, p. 231). A autora ressalta que não precisamos “dominar”, mas aprendermos através dos espaços de fala e também dos espaços de silêncio, libertando-nos por meio da língua. Assim, é crucial a reflexão crítica, pois, como sugere Freire (1997), o primeiro passo para libertar-se da opressão é a consciência crítica. Entendo, dessa forma, a necessidade de promover ações que visem à expansão de repertórios de resistência, repertórios de lutas por igualdade e equiparação social, através da educação linguística crítica, considerando que a perspectiva crítica possibilita transgressões e desenvolvimento da cidadania ativa (PENNYCOOK, 2006).

Compreendo, através da rizomatização do material empírico, que as escolhas e reflexões proporcionaram expansão de repertórios e (des/re)construções de saberes através de

relações dialógicas. Diante disso, nas próximas seções, discorro sobre as linhas que entrelaçam as cartografias produzidas no processo de análise dos documentos do projeto, refletindo e entrelaçando repertórios linguísticos, sociais, culturais, afetivos, profissionais e de resistência movimentados para que fossem (des/re)construídos durante o *English Mentoring*, de acordo com as escolhas individuais das agentes.

Ressalto que todas as escolhas e trajetórias foram importantes. Estudei e analisei todos os percursos, todavia visando um recorte devido a não conseguir aprofundar e problematizar todas as escolhas e percepções. Por conseguinte, trago, a seguir, a rizomatização dos repertórios de duas agentes, uma que, de acordo com as orientações dialogadas, trabalhou com um livro, e outra, com músicas. Refiro-me às trajetórias das agentes Jess e Lore.

3.1 Rizomatizando - Repertórios da agente Jess

Como mencionado nos capítulos anteriores, as agentes seguiram orientações dialogadas no decorrer do *English Mentoring*. Nessa perspectiva, seguindo a primeira orientação³⁰, Jess elaborou o cronograma, os planejamentos de escolhas, o tempo e sua organização durante o *English Mentoring*. Apresento, a seguir, o quadro inicial de planejamento elaborado por Jess³¹.

Quadro 13 – Planejamento da Jess

<i>What I find difficult...</i>	<i>When I focus best...</i>	<i>What I decided to do:</i>	<i>How long?</i>
<i>Writing</i>	<i>In the morning</i>	I decided read the “Elizabeth Keckley autobiography behind the scenes thirty years a slave, four years in the white house”, The book is a collection of memories and events she choose to share with the world at age of forty.	4 hours

Fonte: Planejamentos de Jess - Documentos *English Mentoring*.

É perceptível que Jess seguiu as orientações da professora de como trabalhar com livros³², selecionando, assim, um livro na plataforma *Manybooks*, mais especificamente a autobiografia *Behind the scenes thirty years a slave, and four years in the White House*, de

³⁰ Como mencionado no capítulo da metodologia, a primeira orientação foi planejar um cronograma de estudos.

³¹ Como mencionado no capítulo dois, foi a primeira atividade sugerida, a realização de um planejamento.

³² Como está explicitado no segundo capítulo deste estudo.

Elizabeth Keckley, uma ex-escravizada que se tornou uma costureira de sucesso, conhecida por ser a modista pessoal e confidente de Mary Todd Lincoln³³.

Ao ser questionada (na conversa oral roteirizada) sobre o porquê da escolha de trabalhar com essa autobiografia, a participante disse o seguinte:

[TCR 8]

Uma escolha relacionada a anseios pessoais. Por tratar de questões como racismo e feminismo, lembrando lutas de minorias. A família da minha mãe, inclusive ela, é composta por pessoas negras. Eu sou parda devido à família do meu pai ser branca, assim ocorreu uma “mistura”. Mas eu sei que os negros vivenciam e ouvem coisas que não deveriam ouvir, sofrem preconceito. Não podemos esquecer que existe. (Transcrição de vídeo - Conversa roteirizada com a agente Jess).

Visualizo que a agente de pesquisa compreende a relevância de refletir sobre racismo e superação da marginalização da população negra de acordo com suas próprias vivências no âmbito familiar. Concordando com Souza (1983), nota-se que o racismo esconde sua verdadeira face, haja vista que, por meio de repressões e/ou persuasão, instiga na pessoa negra o desejo de embranquecer, através de uma ideologia racial. Sendo assim, “[...] para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura.” (SOUZA, 1983, p. 4). Dessa maneira, o “ideal identificatório” torna-se antagonístico no que se refere à realidade étnica e pessoal de corpos e histórias, ideal esse que projeta o desaparecimento da identidade negra.

Percebo, através desses movimentos e da mobilização de repertórios de resistência e representatividade no projeto *English Mentoring*, a relevância de oportunizar espaços de fala que oxigenam o processo de educação linguística e ampliam as possibilidades de debate, rompendo com a ordem vertical da estrutura moderno-colonial (machista, racista, excludente). É o que se observa nas problematizações e reflexões realizadas por Jess, as quais analiso e das quais trago, a seguir, recortes para melhor compreensão.

[TRD 8]

In the first chapter she tells us about her early years being a slave child of slave separated parents. Elizabeth was only four years old when she received her first physical punishment because she didn't take care well of the baby Elizabeth her owner's daughter. Her mother works making clothes and she likes to help her, Elizabeth put her soul in these moments. [...] She was her mom's only child and

³³ Esposa do ex-presidente Abraham Lincoln, era mais conhecida como uma aristocrata bem-educada e com grande interesse pela política.

her dad belonged to a different owner, because of it she never had much contact with him, she saw him a few times during the Thanksgiving and Christmas holidays. Mr. Burwell the man who owns her and her mother made an arrangement with her father's owner to reward her mom, but it didn't work and her dad was transferred [...]. She adds an extract of a letter her dad sent to her mom, unfortunately the family never reunited again. By the age of seven she realized for the first time the sale of human being. The fact someone experiences of life could be this bad in the beginning of life is hard to assimilate, we figured out a lot of stuff about the slavery period, but when the person who is telling the story actually lived this gave me a hard mix of feelings. (Documentos - Materiais da agente Jess - junho de 2020).

Jess descreveu suas percepções acerca do primeiro capítulo do livro selecionado por ela, levando em consideração as sugestões da professora, problematizando e refletindo sobre feminismo negro, questão muito importante porque, como profere Ribeiro (2020, p. 5), “O feminismo negro não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos”. É preciso a compreensão da existência de opressões de mulheres subalternizadas por meio de processos de racialização, colonização e exploração capitalista. Ribeiro (2020, p. 13) salienta também que “devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Assim, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo”. É importante reconhecermos a existência do racismo estrutural, em que pessoas negras são vistas de acordo com estereótipos.

O trecho a seguir é referente ao relato do segundo capítulo. São palavras que me fizeram refletir como pesquisadora e como mulher negra.

[TRD 9]

The second chapter starts when she was fourteen and was rented for her masters' eldest son, a presbyterian minister recently married [...] The next event was really hard to read and I almost gave up the book and started a new plan. [...] A letter she writes for her mom closes the chapter and the feeling she was forgotten by her mom and by the family who promised give her to the young Elizabeth as a marriage gift the only way she had to escape from the living hell. I finished this chapter with tears in my eyes, I was so disgusted and angry and I only could think about two things, the preface where she writes non literally; I let out some facts but I didn't lie or increased none of the facts I decided to write here and about how much black women had to fight against from the start at least the last events involving Black lives matter riots and revidication gave me some hope for the future [...]. (Documentos - Materiais da agente Jess - junho de 2020).

A agente evidencia que esse capítulo foi difícil de contemplar até o final devido ao sofrimento relatado por Elizabeth, autora da autobiografia. Percebo, assim, a empatia por parte de Jess, haja vista que ela considera o sofrimento vivido por Elizabeth, elencando as lutas e os movimentos por liberdade e respeito. Como profere Gonzales (1980, p. 222), “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo”. Como mencionei nas considerações iniciais deste estudo, sou uma mulher negra que, antes de iniciar os estudos na perspectiva crítica, não refletia sobre a relevância da representatividade identitária e das lutas antirracistas. Por isso, esse relato da agente de pesquisa me emocionou, conclamando-me a repensar minhas ações; me observei, refletindo sobre meu lugar de fala, minhas vivências e experiências, percepções na ancestralidade e no coletivo. Ultimamente, algo que tem me inquietado é exatamente questões envolvendo o preconceito, principalmente os preconceitos direcionados à mulher negra. Percebo estereótipos de que cabelos crespos e/ou encaracolados são cabelos “ruins”, vivemos em meio a piadas que muitos pensam que “são somente brincadeiras”, “tudo tem que ter mimimi”, entre outras frases, quando uma pessoa negra quer reivindicar respeito e representatividade. Muitas pessoas “fecham” os olhos para a realidade, tantas vidas são perdidas por causa da cor da pele, por ser julgado/a como criminoso/a pela raça. Qual a razão de se falar de racismo em pleno século XXI? Indubitavelmente, pela existência de um racismo estrutural, em que muitas pessoas pensam que o “tenho amigos/as negros/as” ou o “eu sou negra/a” resolvem essa problemática. Há a necessidade de se desvencilhar e desconstruir essas percepções por meio de movimentos de reconhecimentos de si e de seu poder para a luta. Diante disso, compreendo, a partir de Gonzales (1980), que a mudança e as (des)construções ocorrem à medida que surgem outras concepções sobre a mulher negra, outras perspectivas, desmistificando, por exemplo, as noções de mulata e doméstica.

Nessa direção de movimentos, um ponto interessante que observei na organização feita por Jess foi que, ao mesmo tempo que ela descreveu sobre os sentidos construídos no decorrer do trabalho com a biografia, também fundamentou e entrelaçou concepções, recorrendo, assim, a elementos externos ao *English Mentoring*, mas fundamentais para a mobilização de repertórios. Logo, ela não recorre apenas ao tradicional, usando dicionário mais guia gramatical, mas sim a textos outros (palestras, artigos, obras literárias) para expandir a construção de sentidos, usando a língua como prática social. É o que se observa nas problematizações acerca do quarto capítulo, o qual corroborou para a compreensão de contextos históricos e reflexões sobre movimentos e lutas atuais. Apresento, a seguir, um trecho das discussões realizadas pela aluna.

[TRD 10]

Chapter IV (In the family of Senator Jefferson Davis) was definitely the happiest until now, cause right now she is a free woman and finally could start living her life on her terms with her son. She only accepts the twelve hundred dollars with which she purchased the freedom of herself and her son as loan. Her husband keeps being a source of trouble for her and it starts to harm her health, because she was working a lot to pay her debt (with the friends who helped her buy the freedom) and she didn't need more problems so she decided they must separate. (She tells us he died, but not when or how but she wants to burn the bad memories and keep the good ones). She left St. Louis in the spring of 1860 direct to Baltimore, she stayed in the city six weeks teaching young colored women her system of cutting and fitting dresses, but it didn't work as she planned so she left Baltimore and goes to Washington. [...] In the winter of 1865, she was in Chicago [...] She saw a wax figure of Jefferson Davis wearing one of the dresses she made for his wife (The first lady of South at least until Davis was arrested by the Union soldiers). She couldn't avoid be happy seeing her work being recognized and despertend the curiosity of the another important lady, but she know the moment was a hard one for the Americans and crucial for the African Americans. This chapter has as a background a really important subject "The Republican Abolitionist Party" [...] The abolitionist movement was an organized effort to end the practice of slavery in the United States. The first leaders of the campaign, which took place from about 1830 to 1870, mimicked some of the same tactics British abolitionists had used to end slavery in Great Britain in the 1830s [...] Bringing this to nowadays with the Black Lives Matter movement and the demands they have, one of them could be related with facts in this chapter background the fight to transform June Nineteenth in a Federal Holiday to celebrate the black people's freedom.[...] (Documentos - Materiais da agente Jess - junho de 2020).

A agente destaca que esse capítulo tem como plano de fundo “o Partido Republicano Abolicionista”, problematizando e refletindo sobre as lutas e conquistas da população negra, trazendo perspectivas históricas e atuais. Para isso, ela evidencia a biografia de Jefferson Davis e a história do abolicionismo aqui mencionada, percorrendo outras áreas, tais como história, geografia, sociologia e literatura. A agente evidenciou também outros textos que contribuíram com as reflexões de cada capítulo, como uma carta que o pai de Elizabeth fez para a mãe dela, e ela compartilha na autobiografia, compondo saberes, ao passo que dialoga com a memória pessoal e a identificação.

Nos *feedbacks*, a professora incentivou a agente a buscar conhecer mais e continuar, pois, muitas vezes, Jess salientou que queria desistir da leitura por se sentir triste com a realidade vivenciada por Elizabeth, autora da obra contemplada. Por isso, a professora-coordenadora do *English Mentoring* incentivou a agente a problematizar, pensar e repensar alguns pontos, principalmente no que tange ao feminismo negro. Podemos perceber esses pressupostos no comentário a seguir:

[TRD 11]

[...] women have a big fight ahead of them... Black women suffer even more because many opportunities have been taken from them... [...] What a beautiful thought! I am glad you are inspired to help others. Teachers are an important force in this project you are mentioning. You can make a difference to many students [...] (Documentos - Materiais da agente Jess - junho de 2020).

A motivação fez com que a discente trabalhasse durante todo o projeto com a autobiografia; por mais difícil que tenham sido algumas partes, como a agente mencionou, foi importante ela construir sentidos, pensar e repensar sobre o feminismo negro. Isso é perceptível no final do processo, já que ela evidencia a importância da temática. Sendo assim, na última atividade, em que Jess deveria fazer uma avaliação e traçar reflexões sobre seus planos, escolhas e construções no decorrer do projeto, a agente destaca:

[TRD12]

It has been important to help me understand more about feminism how much we as women have done yet. The Elizabeths of our days are free but they still have to fight every single day because of her skin color. This is still an important aspect to define how she is and what she deserves and she has to confront discrimination even inside the black community cause she's a woman so it's a double fight, just for existing. Despite that I'm really proud of my black ancestors especially my Grandmother she raised my Mom and my Uncle alone, she studied and worked at the same time until she managed to finish school and become a nursing technician. I know a lot of things are easy for me because my skin is clearer thanks to my Dad's family but the last events that happened in the world just woke me up to the fact I can use this minuscule privilege to make the change I want to see happening in society; using my voice and knowledge to bring with me that ones who didn't have the same opportunities. (Documentos - Materiais da agente Jess - junho de 2020).

Podemos observar repertórios de resistências e representatividade. A agente faz o uso da língua adicional como prática social, evidenciando a existência do racismo e a necessidade de problematizar, reconhecendo privilégios, assumindo responsabilidades para a transformação social (hooks, 2000), bem como afirmando a importância do lugar de fala para a potencialização das mulheres negras em suas lutas e resistências.

Após esse relato sobre a importância do feminismo, principalmente no que tange ao feminismo negro, relatando as vivências de um familiar, a aluna cita as falas de Davis (2013), falas evidenciadas na conferência *Feminism and Abolition: Theories and Practices for the*

*21st Century*³⁴, organizada pela Universidade de Chicago em 2013. Ressalto que a agente se respaldou, especificamente, no trecho a seguir:

[TRD 13]

Feminism involves so much more than gender equality. And it involves so much more than gender. Feminism must involve a consciousness of capitalism (I mean, the feminism that I relate to. And there are multiple Feminisms, right). It has to involve a consciousness of capitalism and racism and colonialism and post colonialities and ability and more genders than we can even imagine, and more sexualities than we ever thought we could name. (Transcrição de vídeo - 26 de junho de 2020).

As discussões teóricas, problematizações e vivências do feminismo negro têm ressignificado caminhos, haja vista que, como afirma hooks (2000), as questões críticas sobre raça não segregaram o movimento pelas mulheres, mas sim as tornaram mais resistentes. Contribuindo com essa argumentação, Ribeiro (2019) elenca que é comum as pessoas discutirem sobre o feminismo negro como se fossem proporcionar cisões ou separações, sendo que o intuito é exatamente o inverso. Assim, a autora afirma:

[...] o movimento feminista, sobretudo aquele que foi construído a partir do rompimento com a ideia universal da categoria mulher, ou seja, ressignificando categorias diversas de mulheres pela premissa da interseccionalidade – negras, indígenas, latino-americanas e mulheres de cor ou não brancas, entre outras – é que acaba por reestruturar as bases iniciais para o entendimento e aplicabilidade, bem como para a detecção das fissuras e distorções que necessitavam de atenção. Essa concepção é fundamental para pensar as desigualdades por uma perspectiva de gênero, partindo dos lugares sociais das mulheres. (RIBEIRO, 2019, p. 35).

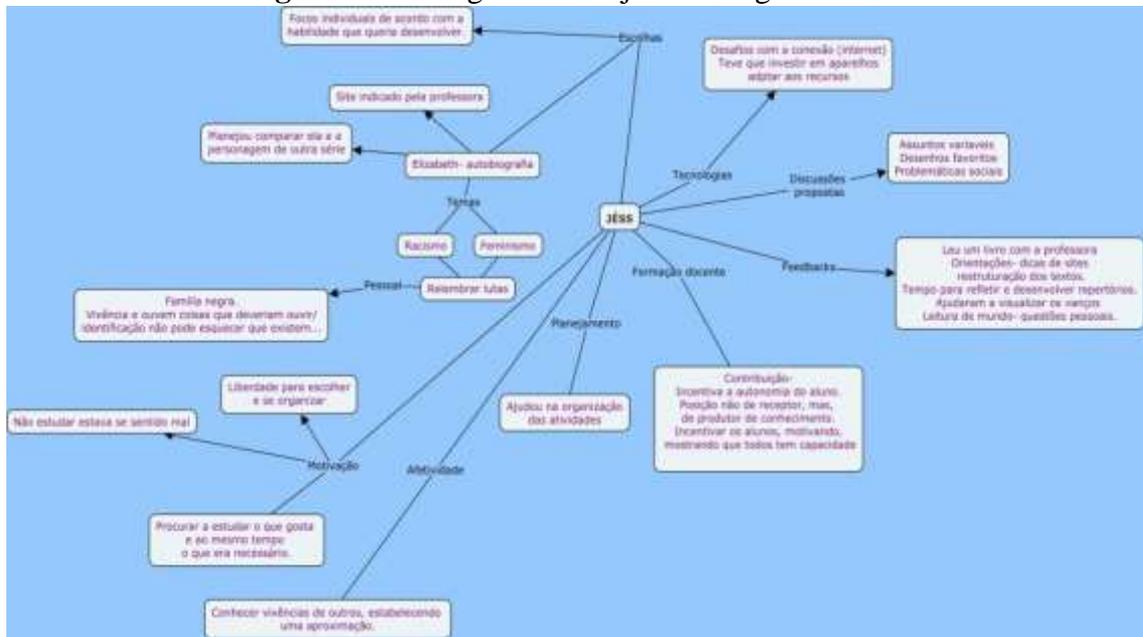
A mulher negra está sujeita a opressões, não somente as de classe e de gênero, mas também a de raça, o que torna o processo mais complexo. Diante disso, a interseccionalidade propõe a criticidade das mulheres negras, ajudando vozes que muitas vezes são inaudíveis, a fim de que compreendam a submissão imposta pelo preconceito de classe e raça e a subordinação de gênero. Esses pressupostos condizem com os sentidos construídos pela agente de aprendizagem a partir do entrelaçamento teórico realizado por ela.

Como proferido no capítulo da metodologia, para compreender e problematizar as escolhas da agente, elaborei uma cartografia, realizando a rizomatização das decisões, os planejamentos, as atividades realizadas e as (des/re)construções de sentidos, oportunizadas no decorrer do projeto. Além disso, outro material utilizado na construção das linhas

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKb99K3AEaA&t=118s>.

cartográficas foi a conversa oral roteirizada, parcialmente transcrita. Assim, apresento, a seguir, a cartografia elaborada sobre a trajetória de Jess no projeto *English Mentoring*.

Figura 9 – Cartografia da trajetória - Agente Jess³⁵



Fonte: Elaborada pela autora de acordo com os documentos do projeto.

As linhas que se entrelaçam na representação cartográfica possibilitaram um olhar retrospectivo para o trabalho realizado por Jess, processo que foi crucial para a compreensão da trajetória da agente no decorrer do projeto. Podemos observar, através dessa representação, as justificativas de suas escolhas, seus planejamentos e aspectos envolvendo afetividade, relações com tecnologias, discussões propostas, entre outras problematizações.

Meu olhar como pesquisadora para essas linhas cartográficas é muito importante, mas um olhar ainda mais relevante a ser considerado é o da própria agente de pesquisa. Considero, assim, importante desierarquizar a construção de saberes na perspectiva da educação linguística crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011; hooks, 2013; PENNYCOOK; SILVESTRE; PESSOA, 2016; SABOTA, 2018).

Por isso, visando a compreender os sentimentos e sentidos, compartilhei minhas perspectivas e meus resultados com Jess. Nesse intuito, foi realizada uma conversa final, oral, por videoconferência. Isto posto, inicialmente, compartilhei a cartografia, explicando para Jess o objetivo da elaboração de um mapa com o trajeto percorrido por ela durante o *English*

³⁵ Uma versão ampliada dessa cartografia está disponível no Apêndice G.

Mentoring, dando abertura para ela visualizar, comentar e problematizar. Saliento que a agente destacou os seguintes aspectos:

[TCF1]

Gostei muito da representação cartográfica. Permitiu que eu lembrasse vários pontos do projeto, minhas escolhas, organização e reflexões [...].

A agente elenca que através da cartografia foi possível um olhar retrospectivo, oportunizando lembrar alguns aspectos importantes no decorrer do *English Mentoring*. Tendo em vista instigar reflexões sobre o processo de escolhas, indaguei a agente de pesquisa sobre se ela faria alguma escolha diferente das que havia feito na época do projeto. Ela disse:

[TCF2]

Não, eu não mudaria nada... Minhas escolhas, planejamentos e atividades fizeram muito sentido para mim [...].

Considero crucial a afirmação da agente de que o processo fez sentido para ela, sendo perceptíveis, também, no contexto investigado, procedimentos de construção de sentidos e o desenvolvimento da agência discente. Nessa perspectiva, comungo dos pensamentos de Jordão, para quem a agência trata-se de uma “forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representação de mundo” (2010, p. 432). Dessa forma, a agência discente contribui no processo de construção de sentidos, por isso a possibilidade de escolhas e planejamentos foi fundamental no decorrer do projeto.

Após esse momento, problematizei, indagando a agente sobre as suas percepções acerca das atividades realizadas no *English Mentoring*, seus sentimentos ao revisitar o trajeto depois de um ano e meio, bem como se ela ainda segue alguma das orientações dialogadas.

[TCF3]

Muito bom visualizar resultados positivos de um percurso realizado em um momento de tantas angústias [...]. Eu aprendi muito com o *English Mentoring* a ter mais segurança para usar o inglês, seja falado ou escrito. Eu ainda uso o que eu aprendi para continuar praticando, problematizando e me aperfeiçoando.

A questão de Jess citar o contexto no qual o projeto foi realizado nos ajuda a refletir sobre a importância de ressignificar, refletir e agir. É preciso compreender que nós professoras e professores precisamos esperar no processo de ensino-aprendizagem, sendo crucial ter amor e coragem (FREIRE, 2011, 2014), afinal, a qualquer momento, podemos

enfrentar algo inesperado, como foi e está sendo o período pandêmico. Seguindo essa direção, acerca do amor, a seguir, problematizo as escolhas e os planejamentos de Lore, a qual problematizou e construiu sentidos, através de canções, exatamente sobre o amor e as transformações sociais a partir do amor-próprio e ao próximo.

3.2 Rizomatizando - Repertórios da agente Lore

Como mencionado neste capítulo, apresento a rizomatização dos repertórios mobilizados pela agente Lore, a qual, de acordo com as orientações dialogadas, decidiu problematizar músicas. Nesse contexto, primeiramente, exponho, a seguir, o planejamento e a organização da agente.

Quadro 14 – Planejamento da agente Lore

<i>What I find difficult...</i>	<i>When I focus best...</i>	<i>What I decided to do:</i>	<i>How long?</i>
<i>Listening</i>	<i>In the morning</i>	<i>I will choose the songs and separate the three I will use for the activity. I will also listen and follow the lyrics of the song to get both the listening and the pronunciation. [...] translate them and check [...]. I will write about the meaning of the songs and finally I will write about what they say about life and what can be learned from them.</i>	3h00m

Fonte: Documentos *English Mentoring*.

Podemos observar que a participante planejou de acordo com as orientações e mediações da docente, visando a desenvolver o *listening*, trabalhando com músicas, organizando o melhor período de estudo.

Ao ser questionada sobre o porquê da escolha de trabalhar com músicas na primeira semana de planejamento, a participante destacou:

[TCR9]

Lore: Sempre gostei de músicas, pois envolvem sentimentos, perspectivas e reflexões. (Transcrição de vídeo - Conversa roteirizada com a agente Jess).

Como afirma Gainza (1988), a música é um elemento crucial, pois mobiliza através da melodia, atingindo a afetividade, contribuindo, assim, com o desenvolvimento. A música

remete a lembranças, é um texto multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS, 2010) que permite as (des/re)construções de sentidos. Percebe-se esse aspecto nas escolhas da agente de pesquisa, as quais se referem a alguns tipos de amor existentes, promovendo reflexões sobre questões sociais, possibilitando, desse modo, a mobilização e expansão de repertórios sociais. Isto posto, elenco que as músicas escolhidas foram “Pretty hurts”, “Love someone” e “Where is the Love?”.

Trago trechos³⁶ das músicas em questão no intuito de compreender os sentidos e as percepções.

Song 1: Pretty hurts

[...] Pretty hurts
 We shine the light on whatever’s worst (pretty hurts)
 Perfection is a disease of a nation (pretty hurts)
 Pretty hurts, pretty hurts
 Pretty hurts (pretty hurts) [...]

Música composta pela cantora Sia e gravada pela cantora norte-americana Beyoncé, a canção “Pretty hurts” remete a reflexões sobre o culto à padronização corporal, motivada pela mídia e pela sociedade. “*Perfection is a disease of a nation*” é um trecho da música que aborda que “A perfeição é a doença da nação”, sendo perceptível uma pressão social e midiática para o “enquadramento” no senso de perfeição existente. A principal reflexão da música está na seguinte indagação: “Are you happy with yourself?”, visto que as tentativas de “encaixar-se” nos padrões impostos pela sociedade capitalista fazem com que as pessoas não aceitem a si mesmas. Em seu planejamento e suas discussões sobre a referida música, a agente Lore evidenciou:

[TRD15]
 The song it talks about the imposition from beauty standards the media, making people sick and obsessed with perfection. But the truth is our soul needs change. And in our life, there are things that matter much more. Like kindness, humility, sincerity and love. And that’s what makes us beautiful. (Documentosc- Materiais da agente Lore - junho de 2020).

É perceptível que a agente de aprendizagem construiu sentidos através da música, práticas de mudança por meio da linguagem, refletindo sobre a beleza interior, a importância

³⁶ A agente colocou as músicas na íntegra nos planejamentos e no desenvolvimento das atividades, todavia, para exemplificar as argumentações que faço neste estudo, trago apenas trechos referentes ao que desenvolvo em cada momento como recorte.

do amor-próprio, de as pessoas sentirem-se bem consigo mesmas, independentemente dos padrões de beleza propostos pela sociedade. Como profere a filósofa Wolf (1992), a mídia divulga imagens que muitas vezes não têm conexão com a realidade, a fim de confundir a percepção dos indivíduos. Corroborando essa perspectiva, Sampaio e Ferreira (2009) salientam que as concepções de beleza constituem uma forma de aceitação por parte da sociedade, sendo que o “ser bela” está associado a questões estéticas, atributos físicos que são veiculados pela mídia. Há um padrão de pouca gordura corporal, fartas nádegas, músculos bem definidos, entre outras características que designam “a perfeição”. A mídia propaga essas noções padronizadas, deixando a entender que é o correto a ser seguido e almejado. A música retrata exatamente isso, o não estar bem consigo mesma, se modificar, não se aceitar, para se encaixar nos padrões sociais de beleza, problematizando a importância de se amar.

Essa questão está relacionada à leitura do corpo como linguagem, o olhar que lançamos sobre o outro. Nesse contexto, Hashiguti (2008, p. 4) afirma que “na linguagem, o corpo é espessura material significativa, é o sujeito inscrito no/pelo discurso a partir de seu corpo, corpo que significa para si e para o outro na relação com o olhar”. Sendo assim, há uma representação, através de discursos produzidos historicamente, de que existe um corte de cabelo, há determinadas medidas corporais corretas, padrões a serem seguidos, produzindo efeitos que são interpelados, instigando a forma de um sujeito se posicionar em relação ao outro, surgindo, assim, preconceitos e discriminações em relação a representações que não estão de acordo com esses padrões impostos.

Durante as rizomatizações e sobreposições das cartografias, visualizei linhas que se entrecruzam entre as escolhas e reflexões de Jess e Lore, principalmente em relação a essa primeira escolha musical de Lore. “Pretty hurts” é interpretada por uma mulher negra que, através das suas canções, evidencia uma representatividade muito significativa. Nessa direção, reflito novamente acerca do meu lugar de fala como mulher e negra, sobre a importância de nos desvincilharmos dos estereótipos que por tanto tempo nos acompanham, sendo marcas do processo de escravidão. Trago e respaldo-me nas reflexões de hooks:

Onde está o amor, quando uma mulher negra se olha e diz: “Vejo uma pessoa feia, escura demais, gorda demais, medrosa demais - que não merece ser amada, porque nem eu gosto do que vejo” Ou talvez: “Vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar pra ela porque não sei o que fazer com essa dor”. (2010, p. 9).

O cultivo dessa dor, proferida por hooks (2010), é realizado através dos padrões impostos em uma sociedade em que prevalece a supremacia branca. Esse entrelaçamento de

escolhas e discussões teóricas leva-me a confirmar que é crucial que as mulheres negras que já se permitem amar e se reconhecem ensinam e esclareçam a tantos outros e tantas outras que o amor-próprio deve ser permeado e cultivado no lugar da dor e da opressão. Essa é uma forma, além de amor-próprio, de amor ao próximo.

Remetendo a esse aspecto, referente a amor ao próximo, discorro e reflito, a seguir, sobre a segunda música escolhida por Lore, “Where Is the Love?”. Escrita por Will.I.am, Taboo, Apl.de.ap, Justin Timberlake, a qual foi lançada pelo grupo Black Eyed Peas em 2003. Essa canção fala exatamente sobre o amor para com o outro, sendo assim, a principal indagação da música é “Onde está o amor?”. A ignorância, a intolerância, a violência, entre outros aspectos, fazem, infelizmente, muitos/as não acreditarem no amor. Trago, na sequência, um trecho dessa segunda música contemplada por Lore.

Song 2: Where is the Love?

[...] Father, Father, Father, help us
 Send some guidance from above
 ‘Cause people got me, got me questioning
 Where is the love? (Love)
 Where is the love? (The love)
 Where is the love? (The love)
 Where is the love, the love, the love
 It just ain’t the same, always in change
 New days are strange, is the world insane?
 If love and peace is so strong
 Why are there pieces of love that don’t belong [...]

A agente relata sobre os sentidos construídos através da canção o seguinte:

[TRD16]

This song talks about the lack of love in the world, the lack of love for others. That every day the world we live in gets more chaotic, people killing each other, wars, hunger, racism... In the video the members of the group take to the streets of a city of the United States putting a question mark all over the city. This conveys the message “where is the love in this city?” We’re looking for it. And they also put several people, of all colors and ages singing passages of the song. I believe that this is passing on a message that even if there are differences between race, gender and age, everyone seeks the same, more love in the world. (Documentos - Materiais da agente Lore - junho de 2020).

Percebo que Lore construiu sentidos através da música, elencando problemáticas sociais e a falta de amor ao próximo. Além disso, a questão de a agente destacar que colocaram pessoas de diferentes raças, etnias, idades, enfim, características diferentes para

cantarem a música, demonstra que Lore reconhece a importância da diversidade. Observo também que Lore desenvolveu suas percepções, construindo algo além do que estava sendo, inicialmente, refletido e além do que é visto tradicionalmente como ensino de inglês com música, pois ela transcende questões gramaticais, problematizando a questão das mazelas sociais e refletindo sobre a importância do amor no processo de transformação social. Esse pressuposto está em consonância com as concepções de hooks (2001, p. 17), a qual afirma que “o amor tem um poder transformador, que é o fundamento de toda mudança social significativa, sendo assim, sem o amor, nossas vidas não possuem significado algum, afinal, o amor é ‘o coração da questão’”.

Para ocorrerem essas transformações através do amor, faz-se necessário haver problematizações, principalmente no âmbito educacional; sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem, é importante que nós, professoras e professores, estimulemos os/as alunos/as a refletirem sobre essas transformações. Concordo com e compartilho as convicções de Araújo Pinho no sentido de que “é na escolha do amor, e começando pelo amor como o fundamento ético da política, que estamos melhor, posicionados para transformar a sociedade de forma a valorizar o bem coletivo” (2021, p. 280). Dessa forma, é crucial ensinarmos a relevância do respeito e da coletividade, propondo reflexões de intervenção nos anseios egocêntricos, em que predominam o individualismo e a viabilização somente dos anseios pessoais. Trata-se de uma expansão de repertório que permita transcender a visão de amor para enxergá-lo como força política, visando, assim, a problematizar as políticas de dominação, exploração e opressão que ocorrem devido a esse individualismo.

Esses pressupostos estão em consonância com as ideias de Freire (2011), haja vista que o amor é considerado pelo autor, algo a ser refletido pelos sujeitos, principalmente no âmbito educacional, em que é preciso haver amor para uma prática educativa libertadora e, conseqüentemente, consciência crítica, porque, como afirma o referido autor, para que isso ocorra, é preciso haver práticas dialógicas e de amor, na medida em que

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...]. O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2011, p. 111).

Não há como promover uma educação libertadora sem amor. Nessa perspectiva, o diálogo é um ato de quem ama e, conseqüentemente, respeita e compreende as diferenças, as problemáticas sociais e os privilégios. Amar é refletir sobre respeito, empatia, bem como visar

à transformação social de forma crítica e reflexiva. Amar é entender que existem minorias e lutas sociais. Amar é não ser opressor, mas sim ajudar na libertação de oprimidos. Em suma, “no momento em que escolhemos amar, caminhamos rumo à liberdade, agimos de forma a nos libertarmos e aos outros. Essa ação é o testemunho do amor como ato de liberdade” (ARAÚJO PINHO, 2021, p. 283).

Além do amor-próprio e ao próximo, a aluna problematizou sobre o amor romântico. Diante disso, a terceira música escolhida foi “Love someone”, da qual apresento, a seguir, um trecho:

Song 3: Love someone

[...] When you love someone
Your heartbeats beat so loud
When you love someone
Your feet can't feel the ground
Shining stars all seem
To congregate around your face
When you love someone [...]

“Love someone” é uma canção gravada, escrita e produzida pelo cantor estadunidense Jason Mraz. Foi lançada em maio de 2014 e reflete sobre o amor que uma pessoa tem pela outra, a beleza do amor, o que acontece quando se ama alguém. A agente reflete sobre as construções de sentidos através da música e destaca que

[TRD17]

This song talks about love and it talks about what makes us feel. The moral it brings to our life is that love is a beautiful feeling that makes us want to be better people. And when you really love someone, that love always comes back to us. Love is all we have in life. (Documentos - Materiais da agente Lore - junho de 2020).

Percebo que a agente foi construindo e ressignificando os sentidos acerca do amor no decorrer do projeto, através de suas escolhas a partir de provocações da professora. A percepção de que, quando você ama, você também é amado é algo genuíno. A princípio, a agente apenas relata que iria trabalhar canções de amor e mostra seu estudo, no entanto sem refletir sobre os possíveis sentidos e manifestações do amor. A agente apresenta uma visão homogênea e totalizante do amor, pois não especifica, por isso a professora fez o seguinte comentário:

[TRD18]

Ok, but what kind of love do you think the song talks about? How can we feel this love? (Documentos - Materiais da agente Lore - junho de 2020).

A fim de propor que a agente se posicionasse e refletisse sobre os discursos veiculados nas canções, a professora lança o questionamento que leva Lore a revisitar as músicas escolhidas, as diferentes representações de sentidos, problematizando sobre os tipos de amor representados.

Na conversa roteirizada, a aluna elencou que, inicialmente, não percebeu o entrelaçamento entre as músicas, mas, através das problematizações e dos *feedbacks*, descobriu esse ponto em comum (os tipos de amor representados) entre as três canções. Trago, a seguir, o relato da agente:

[TCR10]

Depois que eu traduzi e problematizei as letras das músicas e através de um *feedback* da professora que percebi que falavam sobre o amor, todavia cada uma mencionava um tipo de amor diferente. A primeira, “Pretty hurts”, fala do amor-próprio, da necessidade de aceitação de nós mesmas como mulheres, singulares, e não de “indústria”, não apresentadas pelas mídias. A segunda, “Love someone”, retrata o amor romântico, o amor entre duas pessoas que quer passar os dias uma com a outra, vivenciar e compartilhar. A última, “Where is the Love?” fala sobre o amor ao próximo, ter empatia, respeito e solidariedade. (Transcrição de conversa roteirizada oral - Lore - dezembro de 2020).

É perceptível que, através dos *feedbacks*, a agente refletiu sobre aspectos em comum nas canções estudadas, especificamente a problematização sobre os tipos de amor e os problemas ocasionados pela falta dele. De acordo com Bowlby (2001), desde músicas, poemas, novelas, filmes, dramatizações, a temática do amor foi e continuará sendo abordada como crucial à vida. O estudioso também enfatiza que o amor envolve reciprocidade e equilíbrio, conforme diz Toro: “O amor, portanto, é a busca de estrutura e unidade como forma essencial do ser no mundo [...]” (1991, p. 63). Assim, todo e qualquer ser precisa de amor, todavia o amor não é somente uma ideia, mas sim ação, ação para transformação. Afinal, “ainda que eu falasse a língua dos anjos, sem amor nada seria³⁷”. Independentemente do tipo, o amor é essencial para as nossas vidas e nossas relações sociais.

Saliento que, na avaliação final, a aluna destacou que o processo de tradução, reflexões e diálogos sobre as músicas a auxiliou na compreensão de vocabulários e,

³⁷ I Coríntios 13:1.

consequentemente, na expansão de repertórios. Confirma-se isso através do seguinte relato de Lore:

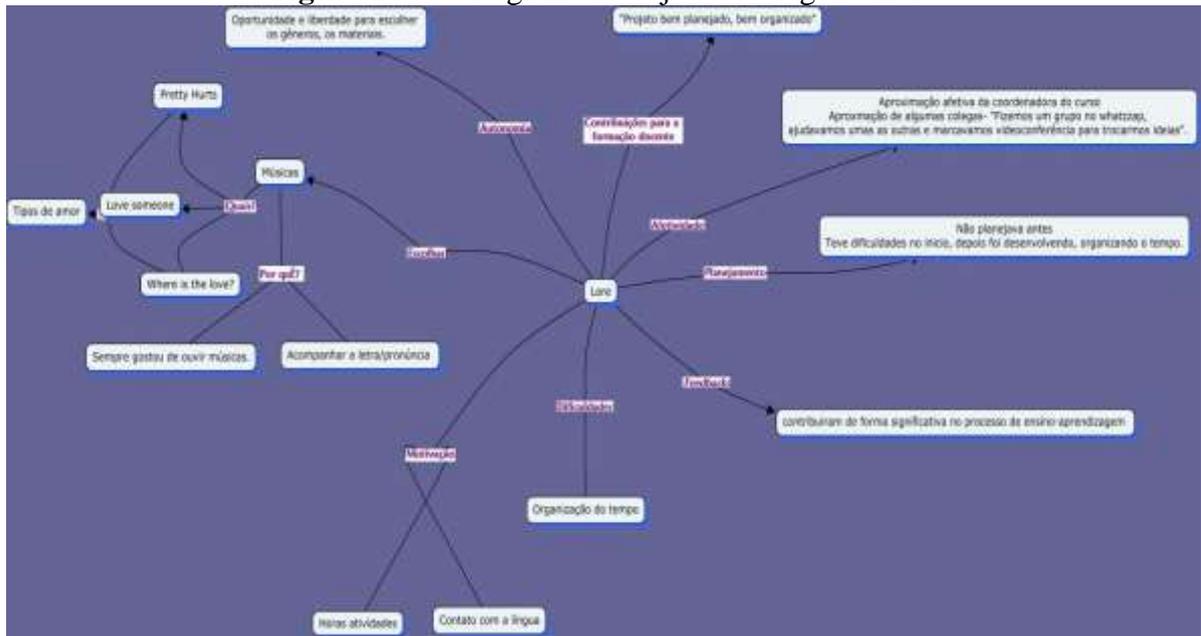
[TRD20]

The translation exercise was good for me, because I learned how words connect in English. I worked a little on my pronunciation. Throughout the activities I managed to translate some sentences into English without the translator. Which for me was good progress. (Documentos - Materiais da agente Lore - junho de 2020).

Além de aprender novas palavras, a agente Lore compreende outras questões, visto que, conforme cita Campos (1986), a tradução não é limitada apenas como uma transposição de uma língua para a outra, mas promove a construção do conhecimento através de percepções sociais e culturais. Ademais, aprendemos sobre a nossa própria língua e, também, sobre o comportamento das línguas, na medida em que, como elencam Anjos e Pereira, “a tradução ostenta na aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no que se refere ao conhecimento e reflexão sobre a língua materna por meio da comparação e do contraste.” (2017, p. 521).

Como mencionado no capítulo da metodologia e no decorrer deste capítulo, analisei o material empírico de forma rizomática, considerando o princípio de cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Sendo assim, elaborei uma cartografia a partir dos documentos analisados e das conversas roteirizadas. Diante disso, exponho, a seguir, a representação cartográfica da trajetória de Lore no decorrer do *English Mentoring*.

Figura 10 – Cartografia da trajetória – Agente Lore³⁸



Fonte: Elaborada pela autora de acordo com os documentos do projeto.

As linhas da cartografia se entrecruzam “como movimentos, como passos e ritmos de uma dança que vêm se somar e se multiplicar, se dizer e desdizer, se fazer e se cozer, coexistir [...]” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 169). Não existe, assim, uma linha mais importante que a outra, afinal elas “dançam” entre si na cartografia sobre a trajetória de Lore; são linhas que refletem escolhas, percepções, relações com as tecnologias no contexto pandêmico, afetividade, entre outros aspectos.

Visando a compreender as concepções de Lore sobre essas linhas, compartilhei os resultados e as minhas perspectivas sobre o projeto. Isto posto, convidei Lore para lhe mostrar a cartografia para que ela pudesse refletir, expressar sentimentos e sentidos. Além disso, perguntei-lhe se havia algum aspecto que ela gostaria de acrescentar/modificar na cartografia. Nesse intuito, na conversa final³⁹, a qual ocorreu por videoconferência, compartilhei, em primeiro plano, a imagem da cartografia para que Lore comentasse e problematizasse. Nesse contexto, a agente destacou:

[TCF4]

Legal! É exatamente isso o que eu tinha para falar sobre [...] Interessante relembrar, principalmente essa parte das amizades construídas no decorrer do *English Mentoring*. Eu estava no primeiro período, não tive contato com quase ninguém, pois não deu tempo, a pandemia “pegou” de surpresa [...]. O

³⁸ Uma versão ampliada dessa cartografia está disponível no Apêndice I.

³⁹ Como mencionado no capítulo da metodologia, saliento que as conversas finais ocorreram um ano e meio após a finalização do projeto e um ano após as conversas roteirizadas iniciais.

projeto ajudou no desenvolvimento de habilidades, mas também a permanecer “firme”, compartilhar e conhecer outras pessoas.

Compreendo, através das afirmações da agente, que o projeto, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e a mobilização de repertórios, oportunizou acolhimento em um período, como já mencionado, de tantas angústias. A questão de Lore destacar que havia acabado de ingressar na universidade e, mesmo com o projeto sendo de forma remota, construiu amizades no *English Mentoring* é um aspecto muito importante. Essas afirmações fizeram-me refletir sobre a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico, pois a pandemia ocasionou uma enorme carga emocional na vida de todas/os, afetando em diversas áreas e aspectos. Concordo com Tassoni (2000) quando diz que o processo de ensinar e aprender se pauta mediante relações afetivas; considero, assim, que, no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em um período com tantos desafios, o acolhimento e as relações afetivas são fundamentais.

Além disso, uma das minhas curiosidades foi saber se, olhando de forma retrospectiva para suas escolhas, seus planejamentos e os repertórios mobilizados, através da cartografia, Lore faria alguma escolha diferente no trajeto percorrido durante o projeto, sendo assim, se ela modificaria/acrescentaria algo. Nessa direção, a agente evidenciou o seguinte:

[TCF5]

Não, porque as minhas escolhas fizeram muito sentido para mim. Na época, eu iria falar sobre outro tema, mas eu comecei a trabalhar músicas que falavam sobre aceitação, respeito, empatia e, através de um dos *feedbacks* e orientações da professora, eu refleti sobre o que havia de mais em comum entre as canções, no caso, sobre o amor [...].

Considero as percepções da agente muito importantes, principalmente no que tange à compreensão de como trabalhar com músicas de forma crítica e reflexiva, aprendendo, além de aspectos gramaticais, a construir sentidos. Nesse contexto, como elenca Lima (2004), podemos, por meio de músicas, refletir e problematizar sobre valores ideológicos, estéticos, culturais, linguísticos, morais, entre outros. Percebo que, para Lore compreender a relevância de trabalhar músicas no processo de educação linguística, foram cruciais as orientações dialogadas e os *feedbacks*.

Por fim, questioneei a agente sobre as percepções gerais, revisitando o trajeto depois de tanto tempo, e se ela ainda segue alguma das orientações que recebeu durante o *Mentoring*. A agente salientou:

[TCF6]

Então, olhando aqui, eu me orgulho da minha trajetória no projeto, eu aprendi muito. Mas, sendo sincera, eu não consegui seguir com todas as orientações, após a finalização do *English Mentoring*, devido algumas demandas [...] Considero as práticas utilizadas no decorrer do projeto viáveis, pois contribuíram para que eu pensasse sobre a prática de ensino da língua inglesa.

A aluna reafirma que se orgulha da trajetória traçada no decorrer do projeto, o que é importante, pois, apesar das adversidades, ela não desistiu, participou e realizou as atividades propostas. Por mais que, como a agente menciona, ela não tenha conseguido seguir com todas as orientações após a finalização do projeto no contexto em que ocorreu, o projeto fez sentido para ela e contribuiu no processo de construção do conhecimento e de reflexões sobre práticas de educação linguística crítica.

Em relação a essas reflexões acerca das práticas de ensino, percebo, através das afirmações da agente, que o projeto contribuiu no que tange à formação docente, à medida que as alunas realizaram problematizações sobre questões sociais e, conseqüentemente, enfrentamentos de colonialidades (QUIJANO, 2005). Além disso, como já foi mencionado nos capítulos anteriores, elas compreenderam a relevância da agência discente e das orientações dialogadas, sendo assim, refletindo sobre “caminhos e práxis em direção a outro modo de pensar, sentir, acreditar, fazer e viver” (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 4). Em suma, há outras considerações sobre as construções e os movimentos no projeto, por isso discorro e traço, a seguir, reflexões e considerações finais, melhor dizendo, infinitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEGUINDO NA INFINITUDE

“E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.”

(Paulo Freire)

Uma das coisas que mais tenho aprendido no decorrer dos meus processos de construções, desconstruções e reconstruções é que a nossa única certeza é a de que sempre haverá incertezas. Como proferido nas considerações iniciais, antes de conhecer a educação linguística crítica, eu não sabia a relevância de problematizar e refletir sobre questões sociais.

O ano em que ingressei no mestrado foi o mesmo em que iniciei o trabalho como professora universitária, coincidentemente, o mesmo ano em que se iniciou a pandemia de Covid-19. Propus-me, assim, como aluna, professora e pesquisadora, a problematizar e analisar o projeto de ensino *English Mentoring*, realizado com ação emergencial no início da pandemia, possibilitando que agentes de aprendizagem do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês não perdessem o contato com o âmbito universitário e, também, com a língua inglesa. Ao longo do estudo do material, me dispus a responder a duas perguntas de pesquisa, tal como transcrito da introdução desta dissertação:

- Ao longo do processo, houve desafios quanto à expansão de repertórios *com e na* língua inglesa, tendo como premissa a educação linguística crítica, no contexto da pandemia? Quais e de que maneira foram trabalhados?
- Foi possível identificar movimentos de construções, desconstruções e ressignificações através do *English Mentoring*? Quais e como afetaram o processo de educação linguística crítica em curso?

Para respondê-las, foi necessário investigar as praxiologias propostas e mapear os repertórios mobilizados, a fim de compreender as contribuições e limitações no processo de educação linguística crítica no início do contexto pandêmico, bem como as construções, desconstruções e reconstruções proporcionadas pelo projeto.

Diante disso, em primeiro plano, analisei as orientações dialogadas. Percebo que, através dessas orientações, as quais não foram imposições, mas sim sugestões, as agentes refletiram sobre a importância de planejar e ser agente no próprio processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, ser agente no processo da construção do conhecimento é pensar de forma crítica e reflexiva, pensar em transformar através da educação, libertar-se de

estereótipos e paradigmas histórica e culturalmente reproduzidos, pensar em uma educação como prática da liberdade e de transformação de contextos (FREIRE, 2014).

Além de analisar os documentos do projeto, a saber, orientações dialogadas, planejamentos, *feedbacks*, entre outros, conversar com as agentes sobre o processo contribuiu para a compreensão das construções e das trajetórias percorridas no *English Mentoring*. Elaborar cartografias com esses materiais empíricos permitiu uma análise não hierarquizada. Como já mencionado no decorrer deste estudo, permitiu um olhar para a infinitude, pois o mapa é aberto, inacabado, com diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21). Não há uma linha mais importante que a outra, elas podem se conectar e se desconectar nessa infinitude.

Compreendo através dessas linhas cartográficas que os recursos semióticos promovem a construção e desconstrução de sentidos. Nessa direção, é possível se atribuir vários sentidos a partir desses recursos, dependendo do contexto histórico e sociocultural do interlocutor. As escolhas das alunas condizem com esses pressupostos à medida que escolhem temas e recursos, refletindo sobre suas vivências e experiências. Um exemplo disso pode ser visto no terceiro capítulo deste estudo, mais especificamente no item 3.1, em que recupero algumas afirmações da agente Jess, salientando que suas escolhas partiram de suas percepções sobre preconceito racial vivenciadas no seio familiar. Indubitavelmente, analisar e problematizar o trajeto de Jess oportunizou reflexões fundamentais sobre lutas antirracistas, feminismo negro e representatividade tanto para ela, como reafirmado na roda de conversa final, quanto para mim, pesquisadora. Em uma sociedade em que predomina o racismo estrutural, a reprodução sistêmica de práticas racistas (ALMEIDA, 2020), é fundamental problematizar sobre resistência e rupturas (WALSH, 2018; FREIRE, 2020) e, ao assim fazer, oportunizar a reverberação de vozes silenciadas. O projeto *English mentoring* possibilitou que Jess, a agente, conhecesse a trajetória de uma mulher negra ex-escravizada e se deixasse afetar por ela enquanto refletia sobre o tornar-se negra.

Problematizar e refletir sobre as escolhas de Lore também foi enriquecedor, pois são perceptíveis ressignificações e construções sobre as músicas analisadas. Inicialmente, a agente não percebeu o ponto em comum, mas, através dos *feedbacks*, ela compreendeu que as três canções contempladas e problematizadas falam sobre amor sob perspectivas diferentes. Percebi que Lore construiu sentidos acerca do amor, compreendendo que ele é um sentimento singelo, capaz de nos libertar das opressões; sendo assim, o amor pode transformar e libertar. Como profere hooks, “sem uma ética do amor moldando a direção de nossa visão política e

nossas aspirações radicais, muitas vezes somos seduzidas/dos de uma maneira ou de outra, para dentro de sistemas de dominação – imperialismo, sexismo, racismo, classismo” (2006, p. 2). Considerando essas afirmações, é importante refletirmos sobre o amor-próprio, libertando-nos de padrões estéticos, visando à importância da representatividade, e sobre o amor ao próximo, contribuindo no processo de libertação de outros, principalmente no âmbito educacional, em que podemos contribuir com reflexões, problematizações e construções de sentidos.

Destaco, ainda, neste encerramento do estudo, o potencial do projeto de agir no Letramento Digital dessas participantes. No momento inicial da pandemia, usar plataformas como o *Google Class* e o *Google Meet* ainda representava uma novidade para alunas e professora. Durante o projeto, todas puderam explorar os recursos e entender a funcionalidade das ferramentas digitais para construir sentidos e buscar interações interpessoais. As agentes conheceram as plataformas através do projeto e, quando as aulas retornaram de forma remota, já compreendiam como funcionavam e puderam usufruir de diversas funções para colocarem seus pontos de vista. Todavia, convém ressaltar que a desigualdade de condições que alunos/as da licenciatura em Letras da UnUCSEH também foi um item que interferiu no uso das ferramentas digitais. Sem apoio da instituição ou do governo estadual, as alunas tiveram de dispor de recursos próprios para continuar seus estudos, o que culminou na ausência de algumas agentes em encontros síncronos e/ou na ausência de câmera ligada em alguns encontros, como exemplificado no capítulo dois. Algumas vezes precisaram usar a criatividade para contornar os problemas com os aparatos. Se, por um lado, isso demonstra a recursividade delas, por outro evidencia a carência de ações emergenciais que garantissem que a educação pública de qualidade e gratuita fosse mantida ao longo da pandemia. Isso evidencia fatores excludentes, promovidos pelas desigualdades sociais, dentre eles a exclusão digital, o que me faz pensar sobre quais oportunidades educacionais foram ceifadas estado adentro (e Brasil afora) durante o período em que as aulas presenciais estiveram suspensas.

No que tange à inclusão digital, subentende-se que o indivíduo tenha os recursos e os utilize de forma crítica e reflexiva, seja em atividades profissionais, cotidianas, educacionais, culturais, entre outras. No entanto, para que isso se torne possível, fazem-se necessários mecanismos de inclusão digital a serem ofertados. Como profere Rebêlo (2005), a inclusão digital engloba, além da alfabetização digital, a melhoria nos quadros sociais, ou seja, a distribuição de recursos digitais, bem como conexão com a rede.

É válido salientar que, apesar de o foco ser na educação linguística, por ter ocorrido em uma licenciatura em Letras Português-Inglês, o projeto também pode inspirar as

praxiologias das agentes, já que o avaliaram positivamente, principalmente no que concerne a participar ativamente do processo de aprendizagem e, também, do processo de formação enquanto futuras professoras, dialogando, sugerindo e compartilhando perspectivas.

As agentes compreenderam a relevância dos *feedbacks* no processo de educação linguística crítica, sendo usados como contribuições na construção de sentidos (JORDÃO, 2015). Além disso, elas repensaram o processo de avaliação tanto como professoras em formação quanto como agentes de aprendizagem, refletindo o que sugere Duboc (2015) ao considerar que deve ser avaliada a capacidade dos indivíduos de usarem os diferentes recursos semióticos de forma coerente com as suas significações. Assim, faz-se crucial professores/as “abrirem mão” “de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade, objetividade e homogeneidade. Para fazer jus à ideia mesma de epistemologia do desempenho [...]” (DUBOC, 2015, p. 682), observando se os/as agentes de aprendizagem constroem sentidos e usam as diversas linguagens e recursos nesse processo.

Apesar de ter sido um projeto emergencial surgido em meio à recém-deflagração da pandemia de Covid-19, tal como discuti ao longo deste estudo, o *English Mentoring* teve significativa relevância para as agentes envolvidas. Contudo, ao revisitá-lo com o olhar de pesquisadora e na intenção de contribuir com seu aprimoramento, sugiro algumas alterações a partir do que percebi na análise ora construída e de alguns pontos citados pelas agentes nas conversas finais:

- Devido ao retorno das aulas semanais das disciplinas, o projeto pode ser incorporado à disciplina de Inglês. Para isso, é importante propor nas orientações dialogadas sugestões de como conciliar o tempo disponível com estudo extra.
- Um ponto citado pelas agentes em relação à avaliação geral do projeto, visando à melhoria dele, foi à questão do tempo, haja vista que o projeto durou um mês, sendo assim seria viável um tempo maior para um melhor aproveitamento. Com a integração do projeto na disciplina, acredito que essa questão do tempo seria atendida, pois o projeto seria desenvolvido ao longo do semestre letivo.

Essas são algumas sugestões que podem ser aderidas de acordo com contextos e objetivos almejados porque, como já mencionado, o formato inicial foi elaborado no início do contexto pandêmico, pensado para aquela conjuntura em regime emergencial e no tom de descoberta e de incertezas do momento. Em suma, neste período de várias emoções, pesquisar um projeto relacionado à formação de professoras na perspectiva crítica fez muito sentido

para mim, visto que, ao mesmo tempo em que realizava leituras e pesquisas, refletia sobre a minha própria prática docente. Dessa forma, o projeto suscitou e inspirou praxiologias que permitiram mobilizar repertórios das agentes de pesquisa e meus próprios repertórios como pesquisadora, promovendo, assim, a ressignificação pessoal e docente.

Não foi e não está sendo fácil o processo de pensar de forma crítica e reflexiva. Visualizei-me, no decorrer desse trajeto, com muitas dúvidas e angústias, pois há estereótipos, paradigmas e padrões que perpassam minha trajetória e minhas vivências. Este estudo me motivou a ser quem eu realmente sou, a me reconhecer como uma mulher negra, professora, pesquisadora e, sobretudo, aprendiz. Proponho, assim, seguir engajada, refletindo sobre decolonialidades, propondo entender minhas praxiologias a partir das perspectivas críticas.

Ademais, percebo que o *English Mentoring* oportunizou construções, desconstruções e reconstruções não somente às agentes, mas também minhas como pesquisadora. Nessa perspectiva, espero que, através deste trabalho, outras construções e desconstruções possam emergir.

REFERÊNCIAS

- ADAMI, E.; KRESS, G. The social semiotics of convergent mobile devices: New forms of composition and the transformation of habitus. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**, p. 184-97, 2010.
- AGUIAR, L. M. As potencialidades do pensamento cartográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. *In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2010. Caxias do Sul, RS, 2 a 6 de setembro de 2010.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. (Feminismos Plurais).
- ANJOS, M. E. P.; PEREIRA, A. L. Concepções sobre estratégias tradutórias: questões léxico-semânticas, morfossintáticas e interculturais no poema A balada do cárcere de reading, de Oscar Wilde. **Blucher Education Proceedings**, v. 2, n. 2, p. 520-530, 2017.
- ARAÚJO PINHO, T. O Amor como ato de liberdade, de bell hooks. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, v. 2, n. 2, p. 277-283, 2021.
- BARRIOS, O.; TORRE, S. L. **O curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2010.
- BAUMAN, Z. **Vigilância líquida**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.
- BAUMAN, Z. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Zygmunt Bauman e Tim May; tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge University Press, 2010.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. *In: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BOWLBY, J. **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Martins Fontes São Paulo, 2001.
- BUZATO, M. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A.**, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). **Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms.** Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The modern language journal**, v. 91, p. 923-939, 2007.

CARDOSO, G. F. Tempo e Eternidade em Santo Agostinho. *In: 5º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Unesp.* 2010. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE//GiovaniFernandoCardoso\(81-91\).pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE//GiovaniFernandoCardoso(81-91).pdf). Acesso em: 12 nov. 2020.

CONFERÊNCIA: Ressignificando a interculturalidade. Conferência apresentada por Lynn Mário Menezes de Souza. [SIELLI] 2020. 1 vídeo (1h 25min 58seg). Publicado pelo canal UEG TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GQ5VLLhBN3Q>. Acesso em: 12 nov. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** Psychology Press, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Negotiating spaces for literacy learning: Multimodality and governmentality.** London and New York: Bloomsbury, 2015.

CUNHA, C. M. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – O que quer a pesquisa cartográfica?. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019.

DAVIS, D-A. **Angela Y. Davis at the University of Chicago.** YouTube, 11 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKb99K3AEaA>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. In: _____; _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 1, 1995. p. 11-37.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**, v. 33, 2007.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 664-687, 2015.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**, v. 6, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. et al. **A importância do ato de ler**. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. México: SA Primera edicion, 1970.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogy of freedom**: Ethics, democracy, and civic courage. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

FREITAS, C. C. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, v. 1, n. 1, p. 67-80, fev. 2019.

GABRIEL, M. Uma brevíssima história do *meme*. **Martha**. Janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.martha.com.br/uma-brevissima-historia-do-meme/>. Acesso em: 20 out. 2021.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. Grupo Editorial Summus, 1988.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GUOFANG, L. Principles for Developing Learner Agency in Language Learning in a New Eduscape with COVID-19. **Special Report**, p. 33-43, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342153826_Principles_for_Developing_Learner_Agency_in_Language_Learning_in_a_New_Eduscape_with_COVID-19. Acesso em: 15 jun. 2020.

HASHIGUTI, S. T. **Corpo de memória**. 59fls. 2008. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

hooks, b. **Salvation**. 2001.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, b. Touching the earth. **Sisters of the Yam—Black Women and Self**, 2010.

hooks, b. **Feminist theory: From margin to center**. Pluto Press, 2000.

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

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

JORDÃO, C. M. Tradition and difference: can mainstream academic discourse in Applied Linguistics ever change?. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 25, n. 3, p. 422-425, 2015.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

KRESS, G. R. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Taylor & Francis, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London & New York: Routledge, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break: B. Kumaravadivelu. In: **Principles and practices for teaching English as an international language**. Routledge, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. On language agência de aprendizagem: uma dinâmica complexa perspectiva da teoria de sistemas [J]. **Modern Language Journal**, p. 61-79, 2019.

LEFFA, V.; FREIRE, M. Educação sem distância. **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38.

LIMA, L. R. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 173-191.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCUSCHI, L. A. et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Fala e escrita. 1. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, G. **Letramento Digital**: Desafios na Formação Universitária no curso de Letras da UEG – Campus/Porangatu. 2019.

MASNY, D.; COLE, D. **Multiple literacies theory**. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2009.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**: da escola científica à competitividade na economia globalizada. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação desformatada**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Foreword. *In*: BOCK, Z.; STROUD, C. (Eds.) **Reclaiming Voice**: Languages and Decoloniality in Higher Education: reclaiming voices from the south. London, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal Languages, Coloniality and Globalization From Below. *In*: GUILHERME, Manuela; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness**. The South Answers Back. New York: Routledge, 2019. p. 17-41.

MESA-REDONDA 1: Práxis em Ressignificação na formação de professoras(es) de Línguas. Mesa-redonda apresentada pela Dr^a. Mariana Mastrella e Dr^a. Viviane Silvestre. [SIELLI] 2020. 1 vídeo (1h 41min 20seg). Publicado pelo canal UEG TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yiS_33fabFk. Acesso em: 12 nov. 2020.

MESA-REDONDA 2: Formação de professores de Línguas estrangeiras: diálogos interculturais. Mesa-redonda apresentada pela Dr^a. Barbra Sabota Silva e Dr^a. Paula Renata

Almeida. [SIELLI] 2020. 1 vídeo (1h 35min 38seg). Publicado pelo canal UEG TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5v4Dph92OZE>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality**. Duke University Press, 2018.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267-286.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019. p. 187-206.

MORAIS, G. A. L. F. O uso de séries como estratégia para o ensino de língua e cultura inglesas. **R. Letras**, Curitiba, v. 21, n. 34, p. 146-156, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: 13 out. 2021.

MORY, E. H. **Feedback research revisited**. 2004.

MOTA, F. Literatura e (m) ensino de língua estrangeira. **Fólio - Revista de Letras**, v. 2, n. 1, 2010.

NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como uma língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, H. F.; SILVA, J. C. V. Letramento Musical de Professores de Língua Estrangeira (INGLÊS). **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, 2004.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. Second aprendizagem de línguas como participação e a (re)construção de eus [C]. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Teoria sociocultural e segundo aprendizagem de línguas**. Oxford, Reino Unido: Imprensa da Universidade de Oxford, 2000.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**. A critical introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. Language, localization, and the real: Hip-hop and the global spread of authenticity. **Journal of language, identity, and education**, v. 6, n. 2, p. 101-115, 2007.

PENNYCOOK, A. Translingual English. **Australian review of applied linguistics**, v. 31, n. 3, p. 30.1-30.9, 2008.

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, v. 28, n. 2, p. 613-632, 2016.

PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE**: as crenças e a prática de dois professores de inglês. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2007.

PESSOA, R. R.; DE URZÊDA FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. **Tesol quarterly**, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.

PIERRE, E. A. St. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 525-530, 2016.

PORTUGUÊS, D. E. Dicionário online. **Dicionário online de português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ressignificar/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REBÊLO, Paulo. Inclusão digital: o que é e a quem se destina?. **Webindider**. Reportagem publicada em 12/05/2005. Disponível em: <https://webinsider.com.br/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/#:~:text=%C3%89%20que%20inclus%C3%A3o%20digital%20significa,algo%20como%20%E2%80%9Cdivis%C3%B3ria%20digital%E2%80%9D..> Acesso em: 21 jan. 2022.

RIBEIRO, D. O corpo da mulher negra como pedaço de carne barata. **Blog Do Sakamoto**, 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RODRIGO, P. de A.; FERREIRA, R. F. Beleza, identidade e mercado. **Psicologia em Revista**, v. 15, n. 1, p. 120-140, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. **Letramento(s)**: práticas de letramento em diferentes contextos. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SABOTA, B. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. *In*: **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 59-68.

SABOTA, B.; PEIXOTO, A.; FARIA, M. Narrativas Multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: Agência discente em aulas de inglês. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, v. 1. p. 193-214.

SAMPAIO, R. P. A.; FERREIRA, R. F. Beleza, identidade e mercado. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 120-140, abr. 2009.

SILVESTRE, V. P. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUSA SANTOS, B. Hablamos del socialismo del Buen Vivir. **Camino socialista**, v. 9, p. 4-7, 2010.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SQUINCA, J. P. **Construção de sentidos a partir do debate sobre desconstrução de estereótipos de gênero em aulas de língua inglesa**: rizomatizações e reterritorializações. 2019.

STREET, B. **Eventos de letramento e práticas de letramento**: teoria e prática nos novos estudos do letramento. Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

TAKAKI, N. H. Perspectivas Derredianas e Linguagem Digital: aproximações. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. M. (Orgs.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na Sociedade Digital**: Navegar é e não é preciso: Educação Tecnológica. Paco Editorial, 2012.

TASSONI, E. C. M. et al. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Mestrado em Educação. UNICAMP - Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

TORO, R. **Teoría de Biodanza, coletânea de textos**. Fortaleza: Ceará: ALAB, 1991.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In: Encuentro continental de educadores agustinos*, v. 1, p. 24-28, 2005.

VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. *Hypatia*, v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016.

VETROMILLE-CASTRO, R. Língua como instrumento, língua para o poder: reflexões sobre o papel do professor, tecnologias digitais e desenvolvimento linguístico. *In: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes, 2017. p. 195-220.

VIANA, W. M. Cartografando a Linguagem no Ensino Médio. *Linha Mestra*, n. 44, p. 225-229, 2021.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 5, n. 1, 2019.

WOOLF, N. **O Mito da Beleza**. Como as Imagens de Beleza são usadas contra as Mulheres. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro: Relume Duramá, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Mestranda: Karyelly Guimarães Moreira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**DES) CONSTRUÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NAS PRAXIOLOGIAS DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA**”.

Meu nome é Karyelly Guimarães Moreira, sou aluna regular do Mestrado Interdisciplinar em Educação, linguagem e Tecnologias na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubricar as páginas e assine ao final deste documento. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail karyellymg@gmail.com, ou pelo contato telefônico: (62)99694-1754.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é promover reflexões sobre os desafios do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto pandêmico, enfatizando a importância do letramento digital. Nesse intuito, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (orais) com os/as participantes do curso “English mentoring”, o qual ocorreu em Junho de forma remota, desenvolvido devido à necessidade de ajudar os alunos a planejarem, decidirem e aprenderem de forma colaborativa durante um período da pandemia, dessa forma, propôs o acolhimento afetivo e intelectual dos/as educandos/as, visando ampliar o letramento digital, preparando-os/as para as aulas remotas do 2º semestre, outrossim, proporcionando horas complementares. Visando o meu bem estar e o dos participantes da pesquisa, cumprindo as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), as entrevistas semiestruturadas ocorrerão por meio de videoconferência pela plataforma *Google meet*, sendo gravadas e posteriormente parcialmente transcritas.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos o artigo que será produzido.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, Karyelly Guimarães Moreira pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Karyelly Moreira sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “(DES) CONSTRUÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NAS PRAXIOLOGIAS DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

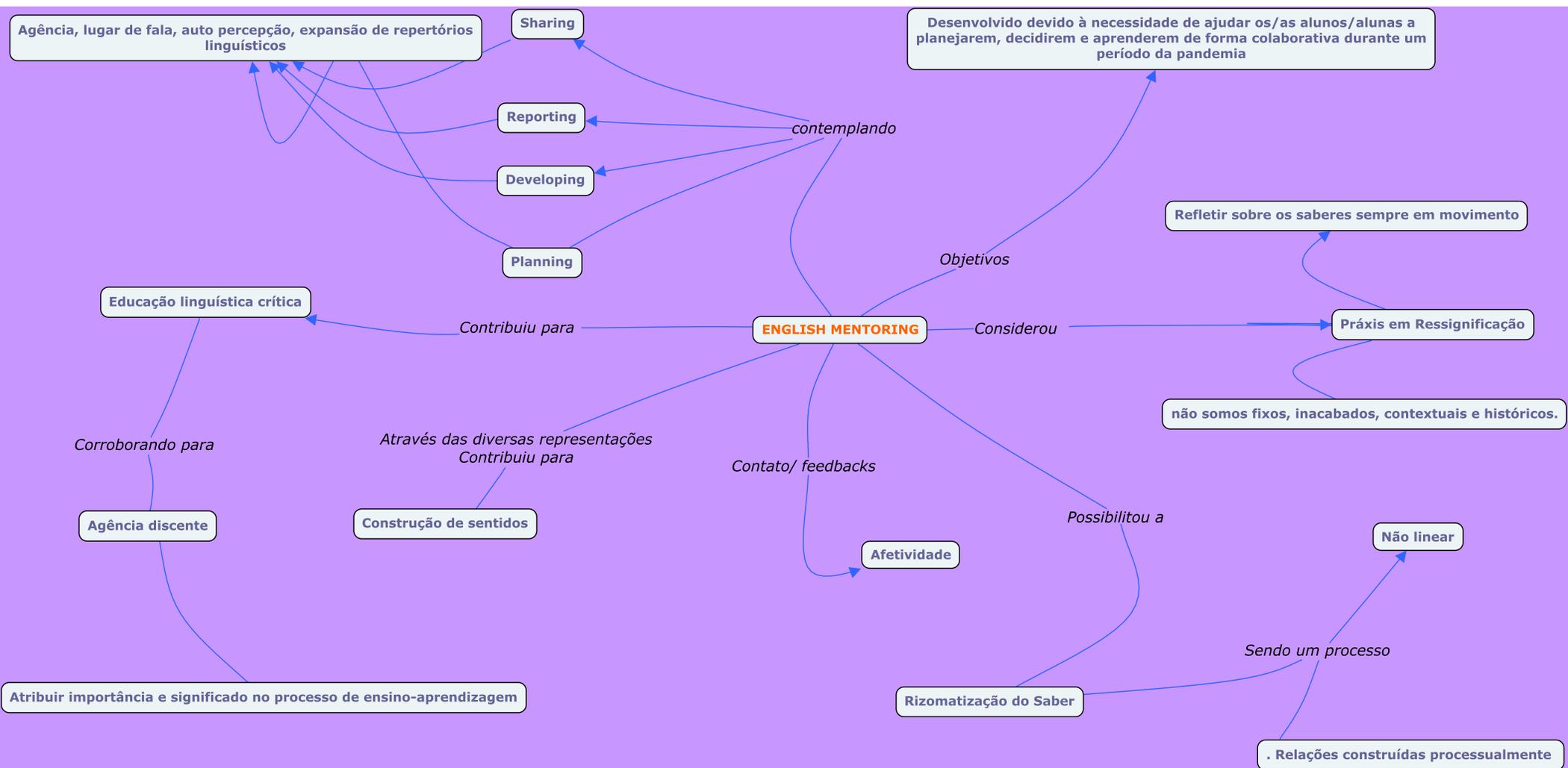
_____ Goiás, ____ de _____ de 2020

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

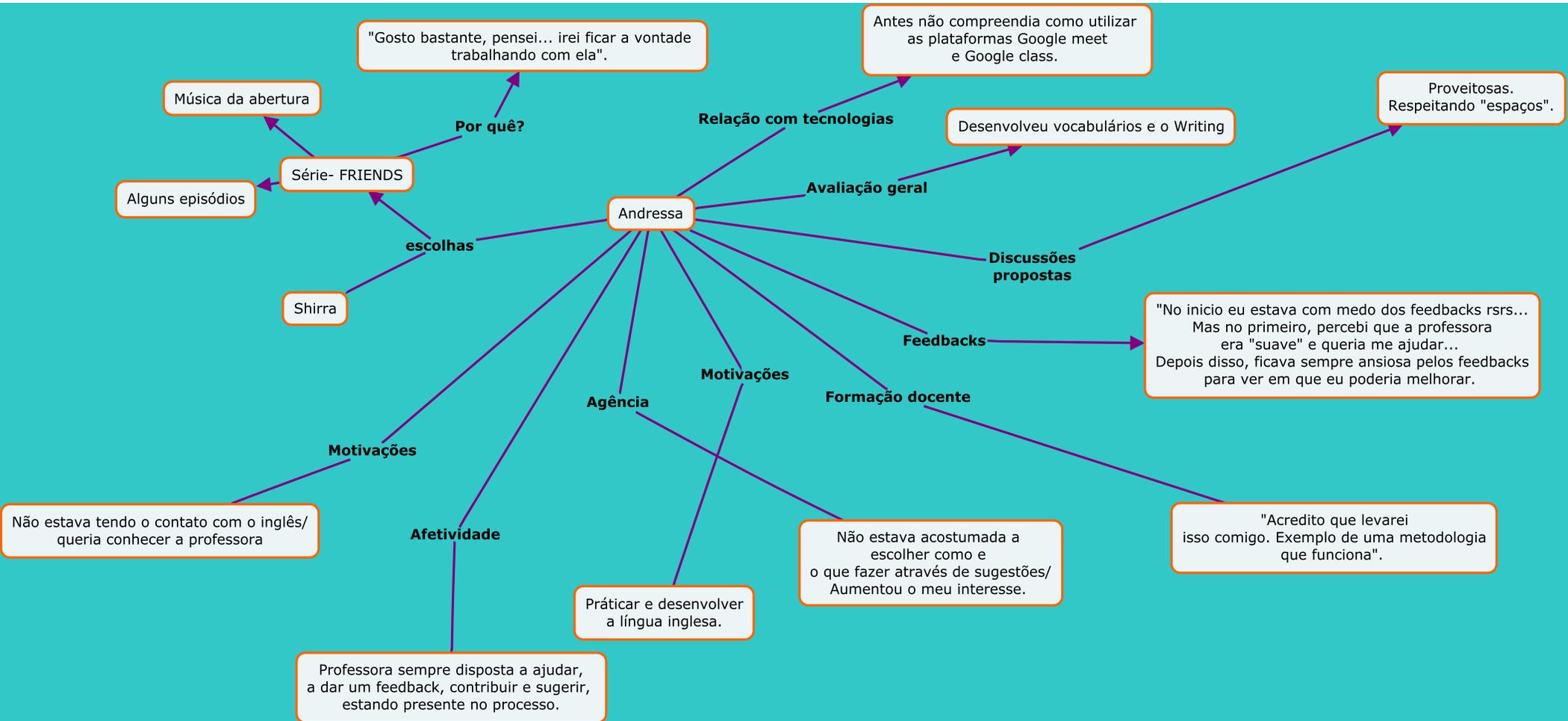
Data: ____/____/____

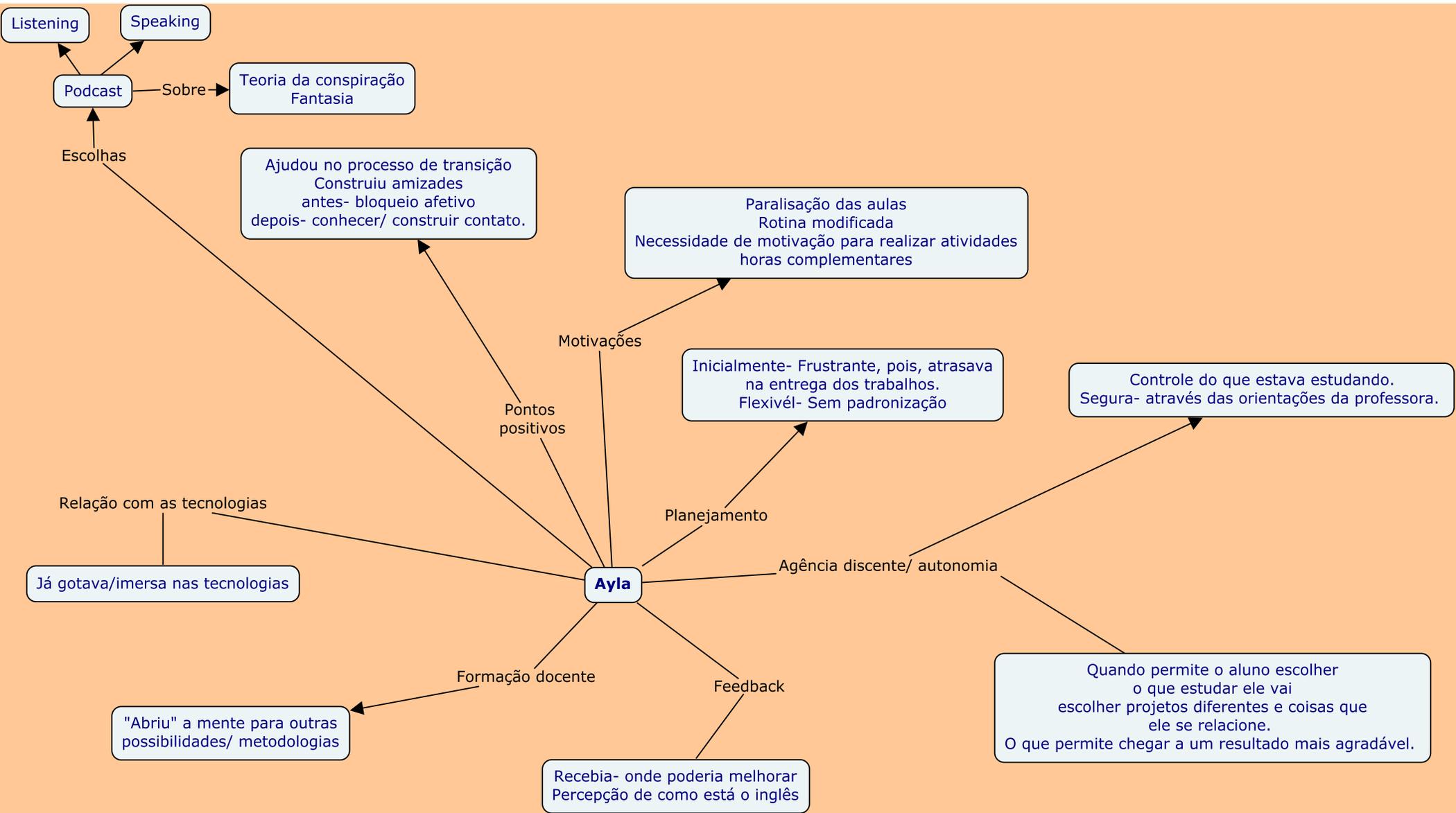
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

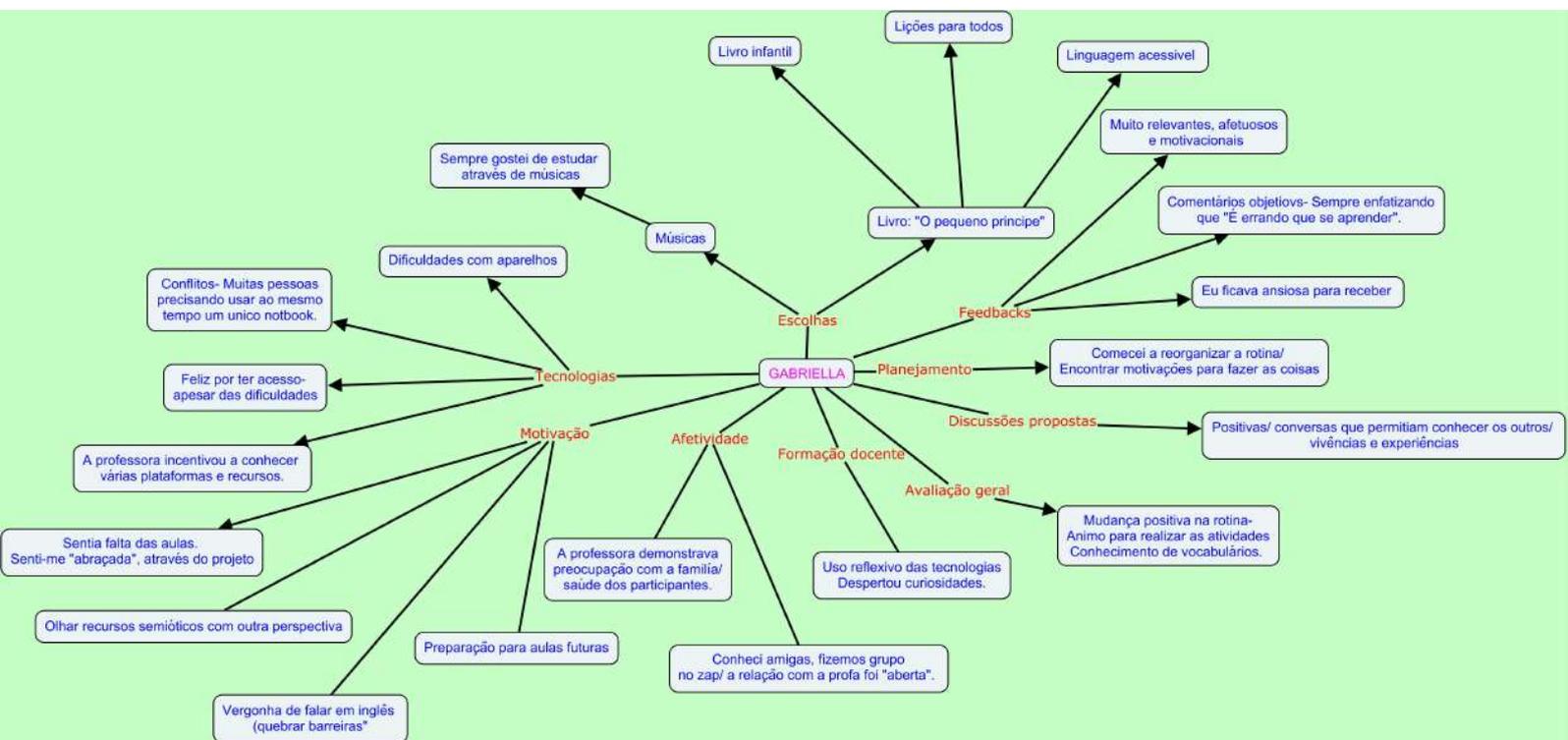


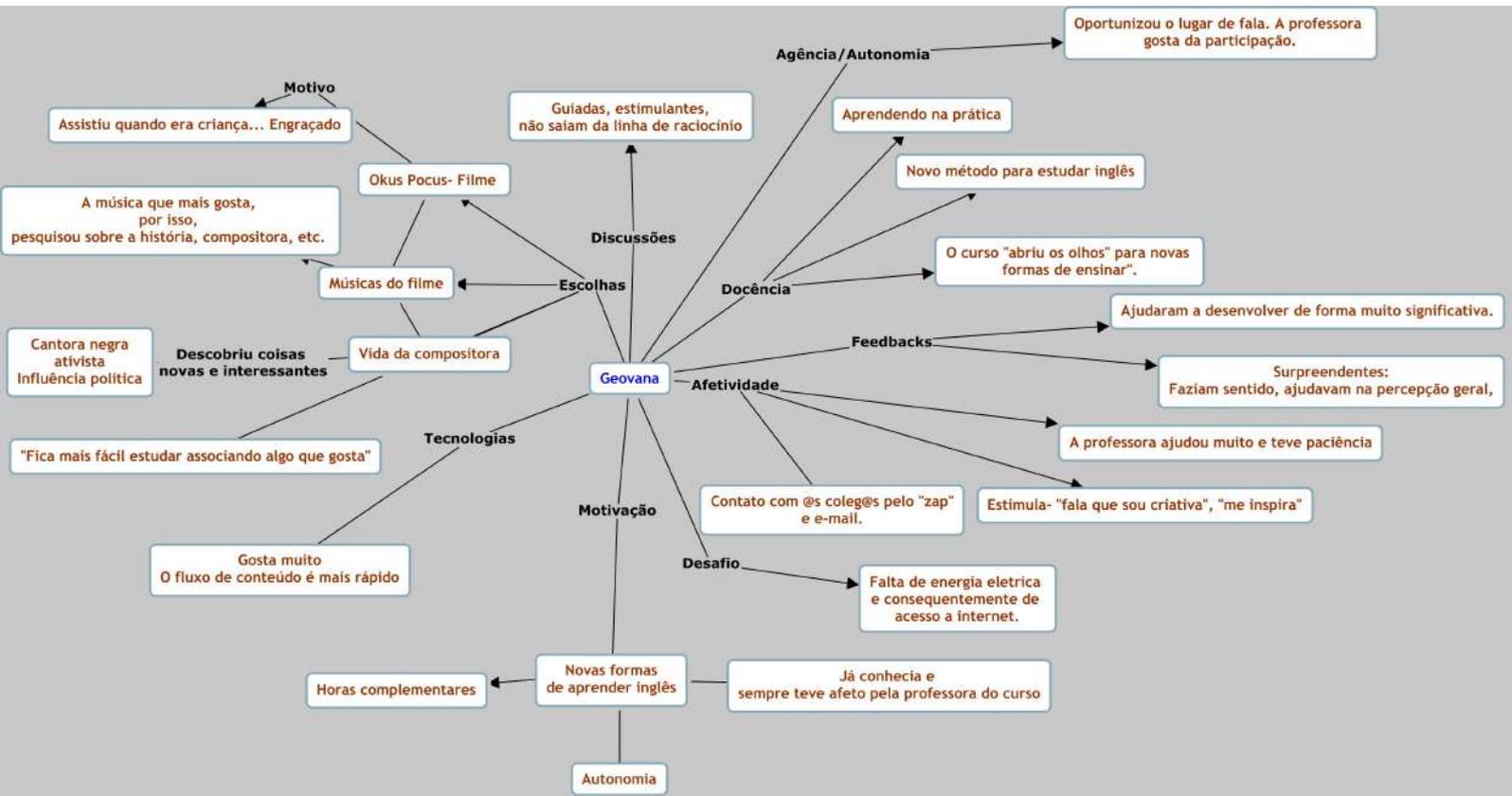
APÊNDICE C – Cartografia da experiência da agente Andrs

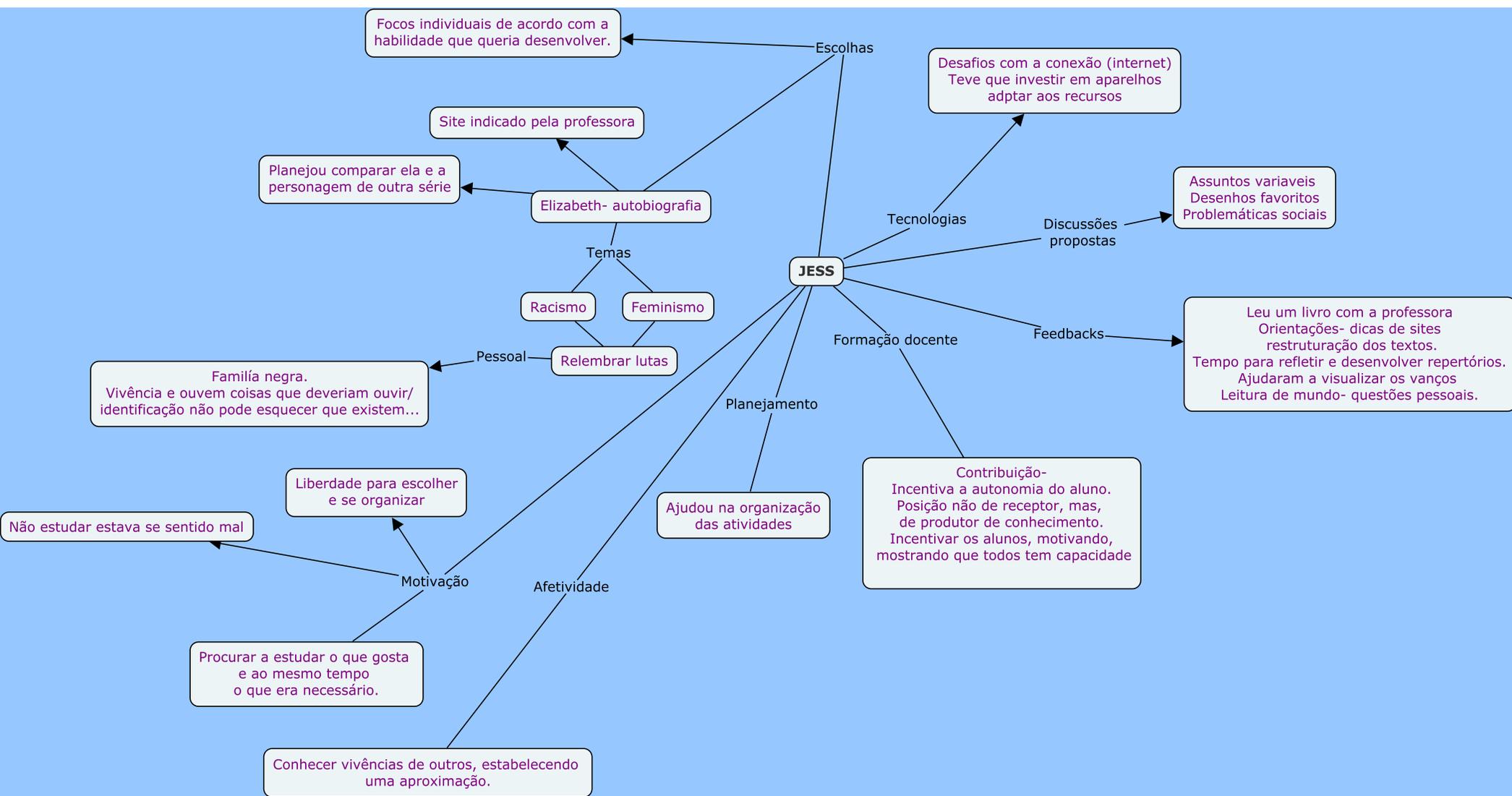




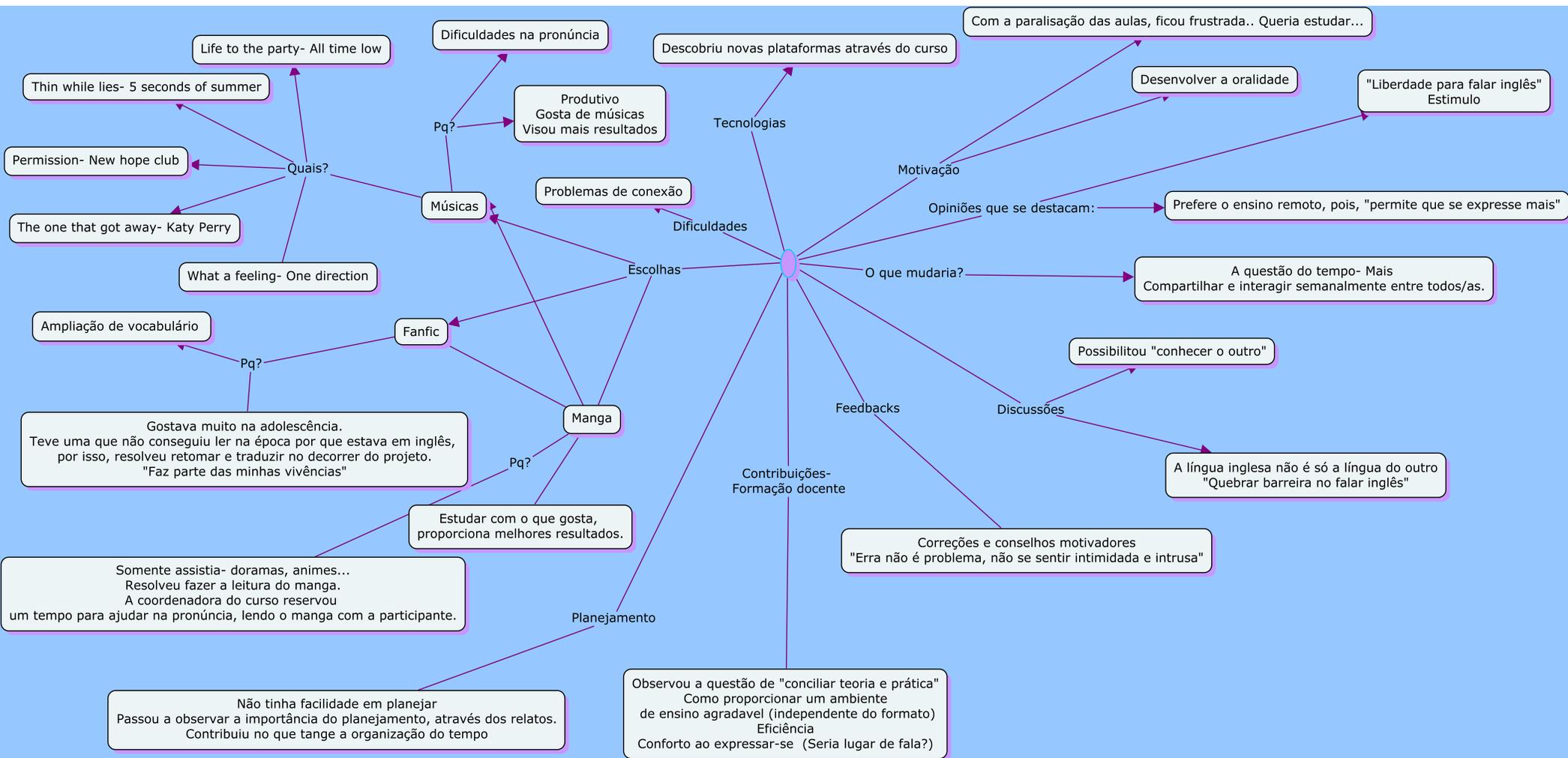
APÊNDICE E – Cartografia da trajetória da agente Gaby



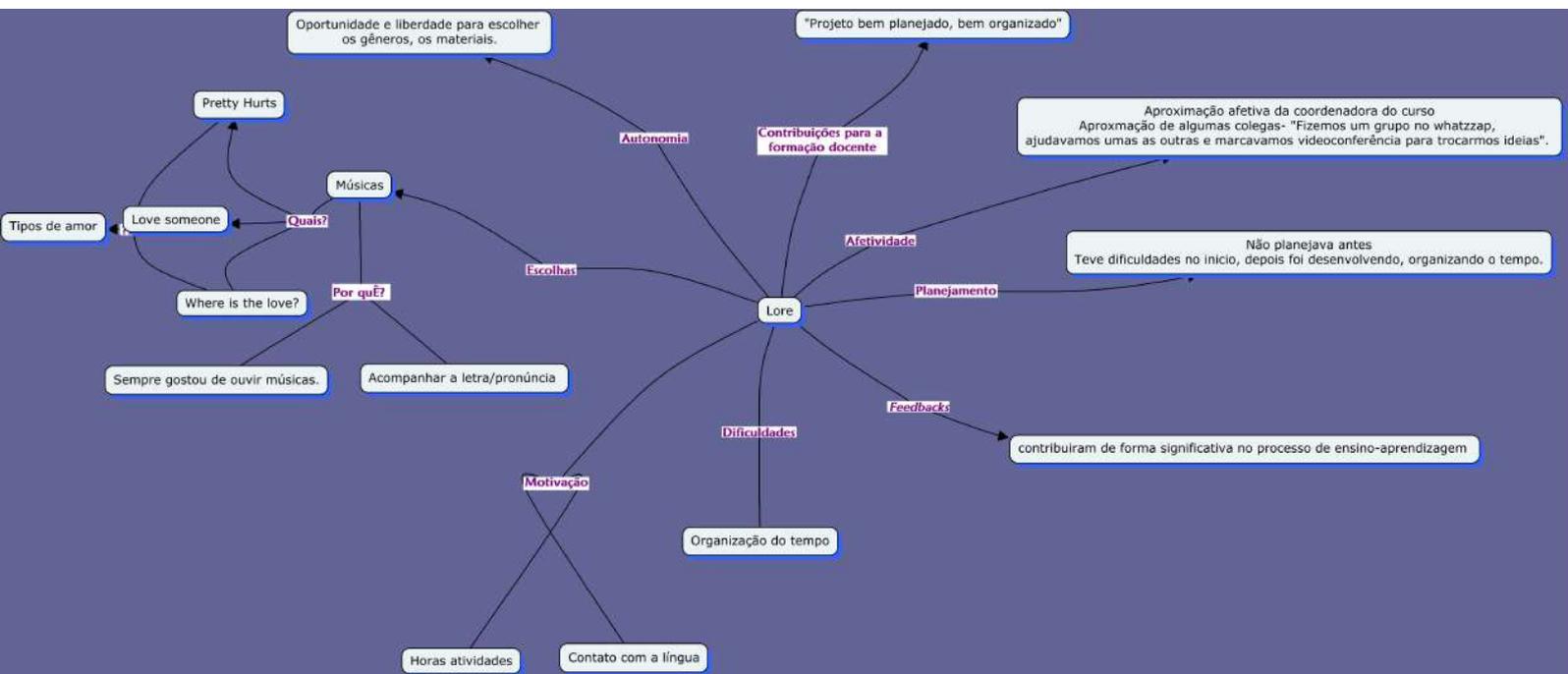


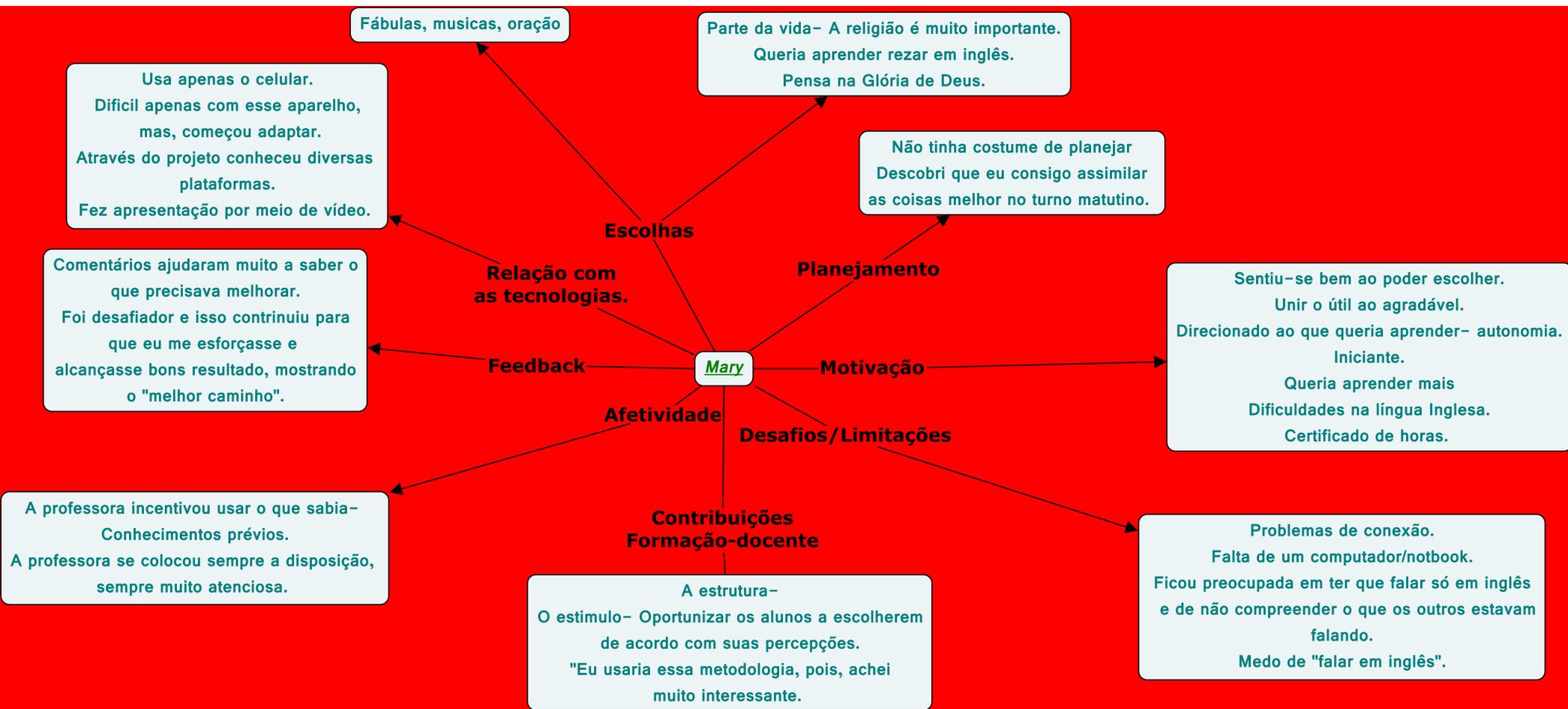


APÊNDICE H – Cartografia da trajetória da agente Law



APÊNDICE I – Cartografia da trajetória da agente Lore





ANEXOS

ANEXO A- Organização do *English Mentoring*

PROJETO DE ENSINO



Nome do Curso: Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas				
Nome do Projeto: English mentoring (associado à disciplina de Língua Inglesa)			Ano / Período: 2020/1	
Nome do(a) Professor (a): Barbra do Rosário Sabota Silva				
Curso de vinculação do(a) professor (a): Letras				
Código: *****	C H Semanal: 04	C H Prática: 12	C H Teórica: 4	C H anual/semestral : 16 (junho 2020)

**Modelo aprovado no CaC-CSEH, em 02/02/2015. Atualizado em agosto de 2018, com base na Res. CsU n. 18/2014.*

Requisitos: 4h semanais para estudo do idioma (divisão das horas a combinar), 16h ao todo no mês de junho.

Vagas: 10 (duplas podem ser formadas caso tenham o mesmo objetivo e optem pelo mesmo material)

Inscrições: direto com a professora Barbra Sabota (barbrasabota@gmail.com)

1. Ementa

Reflexão sobre o processo de aprendizagem de inglês como língua adicional. Tutoria para montar plano de estudos dirigidos e ampliar repertórios linguísticos. Acompanhamento do plano de estudos.

2. Objetivos

2.1. Geral

O projeto "*English Mentoring*" visa expandir o repertório linguístico dos/as estudantes avançando em suas habilidades crítico reflexivas e comunicativas por meio da reflexão sobre a aprendizagem do inglês como língua adicional de forma planejada buscando autonomia sobre o processo.

2.2. Específicos

- Elaborar planos de aprendizagem individualizados (ou em duplas) para expandir repertórios linguísticos.
- Desenvolver atividades em inglês que visem contribuir no processo de educação linguística a partir das escolhas e interesses dos/as aprendizes.
- Fomentar oportunidades de debate e reflexão crítica sobre o uso da língua inglesa como língua adicional.

3. Conteúdos/Cronograma das Atividades

Durante o mês de junho, em atendimento remoto, os/as alunos/as serão acompanhados do desenvolvimento de um plano de atividades de 16h para que ampliem seus repertórios em inglês. O conteúdo será discutido e decidido em parceria com os/as estudantes.

4. Procedimentos Didáticos

Reuniões pelo Google Meet/ WhatsApp para acompanhamento dos estudos. Visionamento de vídeos, filmes, tutoriais e debate com a professora. Realização de atividades online. Planejamento das atividades e definição do cronograma.

5. Métodos Avaliativos

Acompanhamento do processo e avaliação qualitativa do planejamento. Narrativas de aprendizagem. Diálogos remotos sobre os temas selecionados.

6. Bibliografia

A ser definida com cada aluno/a ou dupla, a partir de seus interesses e suas opções

EDWARDS, L.; REDMAN, S. *English Vocabulary in Use Pre-intermediate and Intermediate*. Cambridge, Cambridge University Press, 2017.

Dicionário monolíngue à escolha do estudante: Oxford, Cambridge Cobuild, Longman

ANEXO B- Planejando Cronograma

PROJETO DE ENSINO EM TUTORIA REMOTANome do Curso: **Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas**Nome do Projeto: **English mentoring (associado à disciplina de Língua Inglesa)** Ano / Período: **2020/1**Nome do(a) Professor (a): **Barbra do Rosário Sabota Silva****Activity 1 – Planning a schedule**

Welcome aboard! I am very glad to have you along with me in this learning journey. We are going to learn English and learn to learn by ourselves! Isn't that cool? This is the first challenge!

The first step to learner autonomy is to organize yourself. If we don't develop a discipline, it is more difficult to notice how we have been evolving in our plan, towards our goal. So, in our first activity we are going to develop a schedule! So, the first task is to decide on how you are going to split your time. How long are you going to dedicate to each activity? When are you going to do that?

Image 1- Example of time organizationExample: **Organizing my study time...How can I use my four hours?**

Well, I can use 1. I can use 2 hours watching my favorite series episode and write a report on what I liked best in that episode. For that, I will spend 1 hour with the episode in English, I will need some 15 minutes to outline the text, 30 minutes to write a first sketch of a text and some 15 minutes do write the final version. As for listening, I can listen to music and try to sing along for 1 hour! Also, I am going to read a chapter of a book for 1 hour, then I will try and summarize what I understood. Yeah!

We've agreed to spend four hours a week studying English and we have to cover different skills to improve. The skills we have more difficulty should be handled when we can focus more. The skills we find easy can be integrated in other parts of the week.

Chart 1- Example of skills and time management

<i>What I find difficult...</i>	<i>When I focus best...</i>	<i>What I decided to do:</i>	<i>How long?</i>
Example:	In the	I am going to write an essay	About 45

Writing	morning.	every Monday morning.	minutes
----------------	-----------------	------------------------------	----------------

I am going to suggest some activities for you to develop, you are going to decide on what you prefer, write them in a chart (like chart 1) and share your plan with me (like image 1).

Week 1 assignments: Decide on one of the medias (music, series, book), then choose the activities you are going to do, predict the time you think you will need for them and, then, fill in the chart.

Working with **music**:

- Set a playlist with songs in English. Include songs you like a lot! There are no limits to the number of songs, but I suggest you include a few, so you can choose. Listen to them a few times. Choose one or two of the songs to work with. Look for the lyrics (www.vagalume.com.br) and sing along. You can pause and rewind the songs if you feel you are not following appropriately.
- Using the same playlist, you are going to choose one or two songs to translate. After you finish translating, check the translation online and see how much you got right. What were your biggest challenges in doing the exercise? Think about it!
- Look back at the lyrics and see new words and expressions. What do they mean? How are they used in context? Try and write one or two different sentences using those new words and expressions.
- Look for the music video clip for one of those songs. Watch the music clip and think about how it connects to the ideas in the song. Outline the main ideas and note them down. Write a text comparing the video and the music clip. OR, write about the meaning of the song.
- Take the two songs you chose and compare them. Which one did you like best? Why? OR, what are they about? What do they tell you about life? What can be learned from listening to the songs.

Working with **series**:

- Select a series you enjoy and have access to. Decide on one episode to watch in English. Watch the episode and note down what you understood.
- Watch it again, in English, with subtitles in English! Check if you understood more things, add these to your previous list.
- If it is necessary, watch it a third time, now with subtitles in Portuguese and see if you had understood all correctly.
- What kind of words/expressions called your attention during the episode? How are they used in context? Which other uses can you think of to these words/expressions? Write a few new sentences using these new words/expressions.
- Rewrite the episode: Tell the story you have just watched. Narrate the most important facts and tell the reader why you liked/didn't like this episode. How does it connect to the rest of the series?
- What do you expect to happen next? Predict the next facts/episodes. OR, how would you change this episode? What other things could have happened? How could they have changed the story for best? OR, imagine an alternate ending to the episode. Describe it in details.

Working with books:

- Choose a book (print or pdf) you have and you like/would like to read. With a google account you can access many books for free at <https://manybooks.net/>. Try them!
- Before you read the book, it is good to look for reviews of that book, so you get to know more about the story. Read the review and decide whether you want to actually read the book.
- Before or while you read the book, it may be useful to know a bit more about its author. Check the biography of the writer! What interesting facts about him/her did you learn? List them down!
- Decide on how many sections (chapters/pages/items) you are going to read at once. After each section, stop and think what you have learned about the story/theme. Connect the historic facts and the bio you have read. Note down what has impressed you about the story/theme.
- After you have read enough, write a memo including your impressions and integrating the notes you have taken while you were reading.
- Look back a few pages and see new words and expressions you have learned. How are they used in context? Which other uses can you think of to these words/expressions? Write a few new sentences using these new words/expressions.

Attention:

- How long do you think each of these steps would take you? Predict the time spent on them.
- You can mix and mingle the suggestions, you don't have to do all of them.
- Keep the time limit in mind. You can spend more than 4 hours studying, but commit to it! You are not using all the hours in one day. Split them along the week!

Hands at work!

- Decide on the activities!
- Plan the time and the actions!
- Share your plan with me!



ANEXO C– Reportando e Ajustando o Cronograma



PROJETO DE ENSINO EM TUTORIA REMOTA



Nome do Curso: **Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas**

Nome do Projeto: **English mentoring (associado à disciplina de Língua Inglesa)** Ano / Período: **2020/1**

Nome do(a) Professor (a): **Barbra do Rosário Sabota Silva**

Aluna: **Maria Eduarda Amâncio da Luz Oliveira**

Activity 2 – Reporting and adjusting the schedule

This week you are going to report what happened and also plan the second week. Based on your experience with the first activities, you can now improve your planning! So, start by analyzing what worked or not in your plan. Review what you set and check what worked well or not. Then, think about the reasons for change. Reflection is a key factor to help you adjust and learn better.

Chart 1- Example of skills and time management

<i>What I said I would do</i>	<i>What I did</i>	<i>Timing</i>	<i>Opinion</i>
Example: listen to songs, sing along and compare video clips in writing In 45 minutes.	I listened to the songs and translated them. I didn't watch the music videos. I researched about the singer.	Enough to listen and translate. Not enough time to compare the videos to the songs.	I had fun and I could learn a lot.

Reasons for change:

Example: **I decided to translate the songs, so I could understand them better.** _____

Reporting

It's important to record your success and the decisions you take along the way. You can do it in writing, for that you create a journal, for example (and send me through email) or orally (by sending me an audio/video through WhatsApp). It is important that you do that every week, so you keep track of your development. While you are writing, try and exploit your vocabulary, use new words and expressions. Let your inspiration flow. You can do it in many different ways, this is an example.

Box 1 -Reporting example

During	the	first	week
I...			
On Monday, I worked on QQQ and it was easy. I thought I needed XXX minutes for UUU, but I needed YYY. Then, On ...			
I	liked	XXX	and TTT, but I didn't like HHH
Next week, I am going to work on GGG and I hope to VVV.			

Planning my second week

A new week has started and along with it, a new challenge! After reviewing your first week, start planning the second week with the necessary adjustments.

Week 2 assignments: Decide on the activities. Are you planning to continue the medias on the previous week or change to a new one?

Continuing and expanding the work: How are you expanding what you did with the previous media (book, song, movie, series)?

- Comparing/translating more songs?
- Reading further into the book?
- Relating the media to cultural or political aspects of society?

New activities:

Working with **music**:

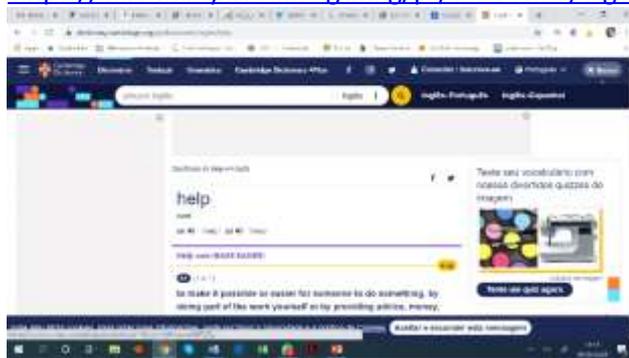
- Visit the site <https://lyricstraining.com/> and work on your favorite song there. You can sing and write the lyrics choosing different levels of difficulty to work on.

Working on **grammar**:

- What were some items of language structure you got wrong from last week's correction? What did I (the teacher) recommended/ reviewed in your work? Visit some sites (like <https://test-english.com/> for example) to work on grammar and do the exercises they propose there. Then, report how it went (what you worked on and what you learned from it).

Working on **pronunciation**:

- Most dictionary sites offer help with pronunciation of words. Next to the meaning of the words, you have an icon that indicates the sound of the word. You only have to click to hear it. Visit Cambridge, for example: [https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/help.:](https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/help.)



Hands at work!

- Report the first week and send me.
- Decide on the activities for the next week!
- Plan the time and the actions. Don't forget to adjust the time!
- Share your plan with me again!

ANEXO D– Atividade Final

PROJETO DE ENSINO EM TUTORIA REMOTA

 Nome do Curso: **Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas**

Nome do Projeto: English mentoring (associado à disciplina de Língua Inglesa)	Ano / Período: 2020/1
--	------------------------------

 Nome do(a) Professor (a): **Barbra do Rosário Sabota Silva**

 Curso de vinculação do(a) professor (a): **Letras**

Código: *****	C H Semanal: 04	C H Prática: 12	C H Teórica: 4	C H anual/semestral : 16 (junho 2020)
------------------	--------------------	--------------------	-------------------	---

Can you tell me what your opinion about the project was? I'd like to know:

- Favorite aspects
- Points to reconsider
- Assistance for activities
- Feedback
- Your personal development through the project
- Your feelings about the project
- Suggestions

You can tell me this using Portuguese or English (but I really prefer you exercise a bit more... See you!