

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

VIVIANE CABRAL BENGZEEN

**AS HISTÓRIAS DE AUTORIA QUE VIVEMOS NAS AULAS DE INGLÊS DO
SEXTO ANO NA ESCOLA PÚBLICA**

Uberlândia

2017

VIVIANE CABRAL BENGZEEN

**AS HISTÓRIAS DE AUTORIA QUE VIVEMOS NAS AULAS DE INGLÊS DO
SEXTO ANO NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello.

Coorientador: Prof. Dr. Michael Shaun Murphy.

Uberlândia

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B466h Bengezen, Viviane Cabral, 1977-
2017 As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano
na escola pública / Viviane Cabral Bengezen. - 2017.
208 f. : il.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.
Coorientador: Michael Shaun Murphy.
Tese (doutorado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Autoria - Teses. 3. Língua inglesa - Estudo
e ensino - Teses. I. Mello, Dilma Maria de. II. Murphy, Michael Shaun.
III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. IV. Título.

CDU: 801

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico esta tese em memória à doce Lowise, que deixou uma grande lição: nós, adultos, temos a responsabilidade de criar oportunidades para que as crianças construam conhecimento, não importam as condições, não importa a distância, porque o saber delas transforma o mundo.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço àqueles que tornaram essa pesquisa possível: meus alunos da Escola Aquarela, que me receberam de braços abertos e participaram da pesquisa efetivamente, preenchendo meus dias com entusiasmo, vivacidade, alegria, inocência, espontaneidade e emoção.

À Larissa Maciel, que abriu as portas da sua casa e do seu coração dolorido de mãe, por ter permitido que eu ouvisse sua história e de sua filha, minha aluna, Lowise. Pelo exemplo de luta, coragem e amor e por ter autorizado a publicação de suas histórias. Muito obrigada! Naquele dia saí de sua casa pensando: “Agora eu me sinto uma pesquisadora narrativa!” – porque tinha sido a primeira vez que eu, como pesquisadora, tinha sentado e ouvido uma história cuidadosamente, para compreender mais profundamente uma experiência.

Aos professores, à diretora, à vice-diretora, às supervisoras, aos secretários e às ASGs da Escola Aquarela e aos pais e responsáveis dos alunos participantes.

À professora de Informática Educativa Lucimar Pires, pelo apoio, pelo profissionalismo e pela serenidade com que conduzia as aulas no laboratório. Obrigada por acreditar no meu trabalho diferente e talvez ousado para aquele contexto. Sua presença no laboratório já me acalmava e eu sentia que tinha um respaldo ali.

Ao IHP – UFV – *Campus* Rio Paranaíba, pela licença parcial que me permitiu escrever esta tese.

A minha orientadora, Dilma Maria de Mello, pela honra de me dar um lugar ao seu lado como pesquisadora narrativa, por sempre me receber com atenção, por ter aberto tantas portas na minha história como professora e pesquisadora e por me ensinar, na prática, como fazer o trabalho de formiguinha na busca por viver histórias de coragem e esperança na escola. Dessa vez foi menos sofrido... eu já sabia que você não me daria respostas prontas... Obrigada por acreditar na minha autoria.

Ao meu coorientador, Michael Shaun Murphy, pela paciência e disposição em ler meus textos, por me orientar pelo caminho da pesquisa narrativa, por compartilhar sua grande experiência com crianças e currículos, pela visita à escola, pelo cavalheirismo, amizade e carinho. *You're so kind!*

Aos professores William Mineo Tagata, Valeska Virgínia Soares de Souza e Ana Maria Ferreira Barcelos, pelas valiosas contribuições durante os exames de

qualificação, pelo profissionalismo e dedicação ao lerem meu trabalho e pelos encaminhamentos.

Aos meus colegas do GPNEP¹ – Lauro, Ana Maria, Gyzely, Samuel, Gabriel, Judith, Elaine, Nilza, Debliane, Gilmar, Maria Virgínia, Geralda, Ana Célia e Valeska.

Aos professores Ruberval Franco Maciel, José Mauro Souza Uchôa e Danie Marcelo de Jesus, pela leitura do meu trabalho e pelos debates durante os XI, XII e XIII SEPELLA.

Ao meu marido Weber, que sempre me apoiou e cuidou de mim e dos meninos, e principalmente pelo companheirismo na alegria e na tristeza (e no doutorado)! Durante as muitas viagens pelo trecho Rio Paranaíba – Uberlândia que percorremos de carro, você sempre esteve firme ao volante, deixando minha cabeça tranquila para pensar na tese. Obrigada pela paciência por ficar me ouvindo falar insistentemente sobre a minha pesquisa. Como você mesmo disse, eu tinha que criar uma base de sustentação sólida, para a estrutura não desabar...

Ao meu filho Flávio Henrique, cujo brilho aumentou muito desde meu mestrado. Eu já te disse muitas vezes, mas vou dizer de novo: você é o filho que toda mãe quer ter. E eu tenho o privilégio de ser a escolhida! Obrigada por entender minha ausência, meu olhar fixo na tela do computador como se não existisse nada ao meu redor e minha falta de atenção em você, tantas vezes...

A minha filha Lara, que cresceu junto com esta tese. Você estava na minha barriga quando fiz o PROFLIN (que pensei em desistir no meio da prova de francês, por causa do mal estar com aquele barrigão, mas que ao te sentir mexendo retomei as forças e fui até o fim), tinha sete dias quando fiz a prova de Teorias Linguísticas (que também pensei em desistir, pela dor dos pontos da cesárea e da amamentação). Por fim, quando entrei para o doutorado, a cada aniversário seu eu sentia meu prazo se esgotando... sabia que quando você fizesse quatro anos estaria na hora de eu defender a tese. Então eu me lembrava de toda a luta e ganhava forças para prosseguir.

A minha mãe, pelo suporte sempre. Mais uma vez, como no mestrado, pude me concentrar porque sabia que a Lara e o Flávio estavam sob os cuidados de uma avó muito zelosa. Obrigada por cuidar de todos nós!

A minha amiga Janet McVittie, professora da Faculdade de Educação da University of Saskatchewan, pela experiência da canoagem, pela ioga, pelas caminhadas

¹ O GPNEP é o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

sob temperaturas abaixo de zero, pelas conversas, pela companhia enquanto trabalhávamos nos computadores na cafeteria depois da ioga e pelo exemplo de sintonia e respeito pelos outros e pela natureza. Tudo isso foi fundamental para que eu conseguisse paz para escrever esta tese.

A todos os amigos e familiares que torceram pela realização desse sonho, que começou em São Paulo, em 2002, quando entrei para o curso de Letras.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo.

Paulo Freire

RESUMO

Nesta pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CLANDININ, 2013), eu investiguei narrativamente as experiências de autoria vividas com meus alunos nas aulas de Inglês em uma escola pública em Uberlândia – MG. A pesquisa narrativa considera os termos-chave temporalidade, sociabilidade e lugar como parte do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, um espaço de pesquisa criado no relacionamento entre o pesquisador e os participantes. Essa metodologia é baseada em uma ontologia deweyana da experiência. Meus alunos do sexto ano (o Everton, a Kamilly Vitória, a Lowise e a Manoela) e a Larissa, mãe da Lowise, contam como viveram suas experiências de autoria na escola, e eu narro minhas experiências de tentativas de autoria da prática docente. Entre as contribuições para a área da Linguística Aplicada, considero, principalmente, as discussões sobre o processo de escrita em língua inglesa, sobre o processo de elaboração de materiais por parte dos professores de línguas, sobre as formas de avaliação nas aulas da escola pública e as possibilidades de trabalho com gêneros para ensinar e aprender inglês. Depois de investigar narrativamente as histórias vividas e narradas, eu as recontei e compreendi que as experiências de autoria que eu, o Everton, a Kamilly Vitória, a Manoela, a Lowise e a Larissa vivemos foram possíveis porque nós compartilhamos autoridade (OYLER, 1996) nas aulas de Inglês. Os resultados dessa pesquisa foram os seguintes: (1) Nós tivemos autoridade narrativa (OLSON, 1995) para vivermos histórias de liberdade, singularidade, responsabilidade e protagonismo, sempre considerando o aspecto ético-relacional da pesquisa narrativa (CLANDININ, 2013). (2) Nós nos tornamos autores quando deixamos nossa assinatura (MELLO, 2012a; CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015) na paisagem do conhecimento profissional, expressando nosso conhecimento prático pessoal (CLANDININ; CONNELLY, 1995). (3) As histórias de autoria foram construídas por meio das histórias que contamos e dos textos que produzimos nas aulas de Inglês, construídos na e pelas experiências vividas nas comunidades de construção de conhecimento (CRAIG, 1995; OLSON; CRAIG, 2001, 2002) que formamos.

Palavras-chave: histórias de autoria; ensino-aprendizagem de inglês; escola pública; autoridade compartilhada; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

In this narrative inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CLANDININ, 2013), I narratively inquired into the experiences of authorship of the students I lived alongside in our English classes at a public school in Uberlândia - MG. Narrative inquiry considers the narrative commonplaces of temporality, sociality, and place as part of the three-dimensional inquiry space, a research space shaped in the relationships of the participants and the researcher. This methodology is based on a Deweyan ontology of experience. The grade six students Everton, Kamilly Vitória, Lowise, and Manoela, and Larissa (Lowise's mother), tell how they lived their experiences of authorship at school, and I tell my experiences of authoring my practice and the development of my signature as a teacher. Among the contributions to the area of Applied Linguistics, I consider, mainly, the discussions about the writing process in English, about the process of elaboration and creation of materials by language teachers, about the forms of assessment in English classes in public schools, and the possibilities of working with genres to teach and learn English. After inquiring into the stories we lived and told, I retold them and understood that the experiences of authorship that Everton, Kamilly Vitória, Manoela, Lowise, Larissa, and I lived were possible because we shared authority (OYLER, 1996) in English classes. The findings for this research are as follows: (1) We had narrative authority (OLSON, 1995) to live stories of freedom, singularity, responsibility and protagonism, always considering the ethical-relational aspect of narrative inquiry (CLANDININ, 2013). (2) We become authors when we leave our signature (MELLO, 2012a, CLANDININ, CONNELLY, 2000, 2011, 2015) on the professional knowledge landscape of schools, expressing our personal practical knowledge (CLANDININ, CONNELLY, 1995). (3) We did this through the stories we told and texts we produced in English classes, built in and by the experiences lived in the knowledge communities (CRAIG, 1995; OLSON, CRAIG, 2001, 2002) we created.

Keywords: stories of authorship; English teaching and learning; public school, shared authority, narrative inquiry.

Lista de ilustrações

Figura 1 - Página inicial do grupo Uberlândia <i>Views and Voices</i> no <i>Edmodo</i> . ..	34
Figura 2 - Meus alunos no laboratório de informática da escola	35
Figura 3 - Perfil da Ava - parte das atividades da folha “Trabalhando com o gênero perfil”	52
Figura 4 - Página inicial do <i>Edmodo</i>	54
Figura 5 - A professora de Informática Educativa com os alunos	55
Figura 6 - Página de cadastro do <i>Edmodo</i>	55
Figura 7 - Alunos trabalhando em dupla, na aula de Inglês, no laboratório de Informática.....	56
Figura 8 - Exemplo de como eu ensinava a usar o <i>Google</i> tradutor	59
Figura 9 - Perfil do David - parte das atividades da folha “Trabalhando com o gênero perfil”	60
Figura 10 - Foto do perfil da Keli - parte das atividades da folha “Trabalhando com o gênero perfil”	61
Figura 11 – Perfil do Ben - parte das atividades da folha “Trabalhando com o gênero perfil”	62
Figura 12 - Meu perfil no <i>Edmodo</i>	65
Figura 13 - Primeiras postagens dos perfis de alunos.....	66
Figura 14 - Perfil do prof. Shaun no <i>Edmodo</i>	67
Figura 15 - <i>Links</i> para os tutoriais “Como criar um avatar no Voki”	68
Figura 16 - Apresentação do <i>Voki</i>	69
Figura 17 - Apresentação do <i>Voki</i>	69
Figura 18 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no <i>Voki</i> – slide 1	70
Figura 19 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no <i>Voki</i> – slide 2	70
Figura 20 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no <i>Voki</i> – slide 3	71
Figura 21 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no <i>Voki</i> – slide 4	71
Figura 22 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no <i>Voki</i> – slide 5	72

Figura 23 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no <i>Voki</i> – <i>slide 6</i>	73
Figura 24 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no <i>Voki</i> – <i>slide 7</i>	73
Figura 25 - <i>Link</i> para meu próprio avatar	74
Figura 26 - Página inicial do <i>site Kingsmead Eyes</i>	79
Figura 27 - Página inicial do <i>site Kingsmead Eyes Speak</i>	81
Figura 28 - <i>Link</i> para o <i>site Kingsmead Eyes Speak</i> , no <i>Edmodo</i>	83
Figura 29 - Questões elaboradas por mim, para nortear a leitura dos alunos.....	83
Figura 30 - Imagem do nome do aluno escolhido (Hurruube, por exemplo) no <i>site Kingsmead Eyes Speak</i>	84
Figura 31 - Perfil do Shakur.....	84
Figura 32 - Fotografia inicial dos <i>slides</i> de Shakur	85
Figura 33 - Poema do Shakur.....	86
Figura 34 - Poema do Shakur, com letra de imprensa	87
Figura 35 - Um dos meus alunos ouvindo Che recitar seu poema.....	87
Figura 36 - Perfil, fotografia e legenda de Daniel	93
Figura 37 - Poema do Daniel	94
Figura 38 - Perfil, fotografia e legenda de Lam.....	98
Figura 39 - Poema do Lam.....	98
Figura 40 - Tutorial sobre a criação de nuvens de palavra	100
Figura 41 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - <i>slide 1</i>	100
Figura 42 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - <i>slide 2</i>	101
Figura 43 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - <i>slide 3</i>	102
Figura 44 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - <i>slide 4</i>	102
Figura 45 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - <i>slide 5</i>	103
Figura 46 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - <i>slide 6</i>	103
Figura 47 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - <i>slide 7</i>	104
Figura 48 - Tirinha do Calvin, disponível no livro didático dos alunos	115
Figura 49 - Tirinha do <i>site Real Life</i>	117
Figura 50 - Estudo do vocabulário	117
Figura 51 - Página inicial do <i>site Stripgenerator</i>	118
Figura 52 - Poema do Che.....	137
Figura 53 - Poema do Antoine	137

Figura 54 - Primeira foto da galeria do Daniel	139
Figura 55 - Segunda foto da galeria do Daniel	139
Figura 56 - Terceira foto da galeria do Daniel.....	140
Figura 57 - Quarta foto da galeria do Daniel	141
Figura 58 - Quinta foto da galeria do Daniel	141
Figura 59 - Sexta foto da galeria do Daniel	142
Figura 60 - Sétima foto da galeria do Daniel.....	143
Figura 61 - Oitava foto da galeria do Daniel	143
Figura 62 - Décima terceira foto da galeria do Daniel	144
Figura 63 - Foto e legenda da Manoela Costa Correia	145
Figura 64 - Manoela Costa Correia.....	145
Figura 65 - Nuvem de palavras da Kamilly Vitória.	152
Figura 66 - Perfil, fotografia e legenda de Kalum	153
Figura 67 - Poema da Kalum	154
Figura 68 - Poema da Kamilly Vitória.....	161
Figura 69 - Kamilly Vitória	161
Figura 70 – Everton utilizando o tradutor <i>online</i> do <i>Google</i> para traduzir perfil da Viviane	166
Figura 71 - Everton utilizando o tradutor <i>online</i> do <i>Google</i> para traduzir seu perfil.....	166
Figura 72 - Perfil do Everton postado no <i>Edmodo</i>	167
Figura 73 - Avatar do Everton	168
Figura 74 - <i>Link</i> para o avatar do Everton no <i>Edmodo</i> e Jasmin pedindo ajuda para ele	168
Figura 75 - Everton Marques Machado	176
Figura 76 - Perfil da Lowise no <i>Edmodo</i>	183
Figura 77 - Avatar da Lowise	184
Figura 78 - A autora Lowise com sua frase de camiseta.....	185

Sumário

INTRODUÇÃO	15
Quem foi Getúlio Vargas?	15
Faltou o tom.....	17
Justificativas pessoal, prática e acadêmica	18
Estruturando as indagações e os objetivos de pesquisa	19
Um breve estado da arte	20
Estrutura da tese.....	25
CAPÍTULO 1. A EXPERIÊNCIA PESQUISADA: vivendo a pesquisa narrativa em uma escola pública.....	28
A paisagem onde vivemos nossas experiências.....	28
Os participantes da pesquisa.....	30
O plano de curso	32
Nossas experiências no <i>Edmodo</i>	33
Os textos de campo que compus durante a pesquisa	36
Dos textos de campo aos textos de pesquisa intermediários e aos textos de pesquisa.....	37
Algumas considerações sobre a ética nesta pesquisa	41
CAPÍTULO 2. AUTORA DA MINHA PRÁTICA DOCENTE: primeira tentativa	47
O primeiro dia de aula – a professora <i>show</i>	47
Ensinando a ler e a escrever perfis em inglês	51
Criando um avatar que fala inglês	67
Recontando as histórias da primeira tentativa	74
CAPÍTULO 3. AUTORA DA MINHA PRÁTICA DOCENTE: segunda tentativa.....	79
Ensinando a ler poemas e legendas de fotos.....	82
Ensinando a criar nuvens de palavras.....	99
Recontando as histórias da segunda tentativa.....	104
CAPÍTULO 4. AUTORA DA MINHA PRÁTICA DOCENTE: terceira tentativa.....	109
Início do 3º bimestre: De que quero ser autor?	109
A ideia da colagem	112
A história do poema amassado	118
O poema que não foi para o lixo	122
Recontando as histórias da terceira tentativa.....	124
Deixando uma marca na paisagem	125
A assinatura que deixamos em nossos trabalhos	126

Mas e quanto ao plágio?	129
Muitos <i>downloads</i> e poucos <i>uploads</i>	130
Como os alunos foram avaliados.....	132
CAPÍTULO 5. QUERO SER AUTORA DE UM POEMA (MAS FUI AUTORA DE UMA LEGENDA DE FOTOGRAFIA)	135
A narrativa da Manoela na sua própria voz.....	135
Meu caminho para a autoria: considerando um poema	136
Nada de poemas para mim: estou mais interessada nas fotografias	138
Minha própria legenda de fotografia.....	144
Recontando a história da Manoela: dilemas ético-relacionais	146
Compartilhando autoridade com a Manoela	148
Em busca de uma autoria equilibrada.....	150
CAPÍTULO 6. AS RELEITURAS DA KAMILLY VITÓRIA	152
A narrativa da Kamilly na sua própria voz.....	152
Minha experiência de escrever um poema	154
Recontando a história da Kamilly Vitória.....	161
CAPÍTULO 7. AS EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO DO EVERTON	164
A narrativa do Everton na sua própria voz.....	164
Sendo um escritor- <i>ish</i>	164
Eu escrevi meu próprio perfil, em inglês!	166
Criando um avatar	167
O pequeno Jones e o menino moreno.....	169
Recontando a história do Everton	176
Autoria interrompida e sustentada.....	178
A assinatura no texto do Everton.....	180
CAPÍTULO 8. AS EXPERIÊNCIAS DE AUTORIA DA LOWISE	182
Foi colorindo tudo onde passou.....	182
A história da Larissa: uma mãe lutando pelos direitos da filha	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	196
ANEXO 1 - TCLE	207

INTRODUÇÃO

Início esta tese contando duas histórias: **Quem foi Getúlio Vargas?** e **Faltou o tom**, que ainda não são os textos de campo da minha pesquisa, mas narrativas iniciais (CLANDININ, 2013). Contar essas histórias causou, em mim, muitas provocações e inquietações, que me ajudaram a decidir o que pesquisar, qual caminho percorrer e por que pesquisar. A fim de buscar respostas a essas inquietações, desenvolvi uma pesquisa narrativa com meus alunos de uma escola pública brasileira. Nesta introdução, apresento as justificativas pessoal, prática e social para a realização da pesquisa, estruturo minhas indagações² de pesquisa e meus objetivos. Em seguida, faço um breve estado da arte e apresento a estrutura desta tese.

Quem foi Getúlio Vargas?

Era 1988 e eu estudava em uma escola católica em São Paulo, onde eu morava desde que eu tinha um ano de idade. A professora de História pediu uma pesquisa sobre a vida de Getúlio Vargas. Eu era uma aluna dedicada e estava empolgada com o trabalho que eu tinha que fazer. Eu me perguntava “Quem seria esse homem, para merecer um trabalho sobre ele?” Na época, em casa, eu abri a parte superior do guarda-roupa no meu quarto e corri os olhos sobre os livros da Barsa³, peguei o da letra “G” e encontrei uns textos e imagens sobre Getúlio Vargas. Copiei com bela caligrafia todo o texto, fiz uma capa bonita, colorida e entreguei à professora na data especificada por ela. Depois, conversei com a minha avó sobre Getúlio Vargas e entendi que ela o considerava um herói, grande governante, muito bom para o povo brasileiro e para o nosso país. O texto copiado da Barsa também o colocava em um nível de grande figura na história brasileira. Compartilhando os sentimentos de minha avó, lamentei o fato de que os políticos de então não fossem heróis como Getúlio Vargas parecia ter sido. Quando a professora entregou sua avaliação daquele trabalho, vi que minha nota tinha sido excelente e eu tinha absoluta certeza de que havia feito um bom trabalho.

Cinco anos depois, durante as aulas de História da escola estadual onde eu estudava, enquanto aprendíamos sobre o nazismo, li a história de Olga Benário, uma ativista comunista e esposa de Luís Carlos Prestes, que foi enviada pelo governo de Vargas à Alemanha nazista, enquanto estava grávida. Ao saber sobre a relação de Getúlio Vargas com Olga, a forma autoritária como Vargas governava, as propagandas divulgadas pelo rádio e pela televisão da época (pintando a figura de um político comprometido e ético e que governava para o povo) e sua conexão com os nazistas, lembrei-

² O termo indagação, empregado nesta tese, corresponde ao termo *puzzle* empregado por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Clandinin (2013).

³ Barsa é uma enciclopédia. Naquela época, quando não tínhamos internet, a Barsa era a fonte de pesquisa bibliográfica que eu e minha irmã usávamos com frequência, em casa. Era um conjunto de livros de capa dura, bem grossos, que minha irmã (por ser mais velha) organizava em ordem alfabética na estante para realizarmos nossas pesquisas escolares.

me do meu trabalho de quando eu estava no sexto ano e me senti profundamente contrariada.

Pesquisei mais sobre Vargas, Hitler e Mussolini, conversei com meus tios e primos e me senti satisfeita por assumir certa criticidade diante de um fato que dizia respeito à história e à política do meu país. Desconstruí crenças e compreendi que há diferentes pontos de vista para conhecer e ver uma determinada questão. Percebi como minha avó não tinha a percepção que eu estava tendo como adolescente e percebi, também, como a mídia poderia influenciar as visões dos cidadãos (Reconstrução de memória, abril de 2013).

Esta história de quando eu era uma criança do sexto ano representa o que o Ensino Fundamental significava para mim, como aluna. Hoje, enquanto escrevo e retomo essa memória, compreendo que, ao desenvolver o trabalho sobre Getúlio Vargas, eu não tive a chance de discutir sobre a vida dele. Ninguém, quando eu estava no sexto ano, me deu a oportunidade de analisar diferentes pontos de vista, de comparar, de interpretar, de fazer sentido, de falar. Eu simplesmente li, copiei, entreguei meu trabalho para a professora e ganhei nota máxima. Não fiz uma leitura crítica do assunto e não me posicionei, porque tudo estava pronto, preparado e decidido. Não desenvolvi habilidades e estratégias para um pensamento autônomo, criativo e crítico. A conversa com minha avó foi insuficiente, porque ninguém havia me dito para colher informações de pessoas diversificadas, para que eu pudesse ter visões diferentes sobre uma questão.

Embora eu tivesse “escrito” um texto, não comecei a desenvolver um processo de autoria. Agora, como professora, eu me pergunto se estou fazendo o mesmo com meus alunos. Estou criando oportunidades para que eles construam conhecimento? Eles estão tendo espaços para falarem e serem autores de seus trabalhos? Ou eles estão simplesmente copiando e reproduzindo o que outras pessoas já fizeram? E como professora de uma escola pública brasileira, estou construindo autoria da minha prática docente? Eu tenho voz e assinatura na paisagem⁴ da escola?

Com esses questionamentos em mente, passo agora a contar outra narrativa inicial, que me ajudou a estruturar meus objetivos e indagações de pesquisa.

⁴ Para se referir ao conhecimento do professor, Clandinin e Connelly (1995) utilizam a metáfora da paisagem. Essa metáfora permite que se fale em espaço, pessoa e tempo. A paisagem é então preenchida com diversas pessoas, coisas e eventos nos diferentes relacionamentos. Os autores descrevem o conceito de paisagem do conhecimento profissional como composta por relacionamentos entre as pessoas, os lugares e as coisas, formando uma paisagem tanto intelectual como moral.

Faltou o tom

Comecei o mestrado em 2008. Com a ideia de pesquisar uma proposta diferente de formação de professores, trabalhei com a pesquisa narrativa conforme Clandinin e Connelly (1995, 2000), Clandinin e Rosiek (2007) e Connelly e Clandinin (1988, 1990, 1999, 2006) como caminho teórico-metodológico. Iniciei a pesquisa de mestrado muito insegura, pois não conseguia dizer claramente o que iria fazer e não me sentia madura academicamente.

Eu sabia o que eu não queria, mas estava cheia de dúvidas quanto ao que eu queria. Já tinha buscado e experimentado várias linhas de pesquisa e tinha certeza de que queria seguir o caminho da pesquisa narrativa, embora sem saber como fazê-lo. Também queria ver, na prática, como aconteciam as aulas cuja proposta era de uma aula de inglês no curso de Letras que se preocupava com a formação do professor e do pesquisador desde o primeiro semestre do curso. Aquela proposta era desenvolvida por meio de sequências didáticas baseadas em gêneros (CRISTÓVÃO, 2005; VIAN JR., 2003; RAMOS, 2004; CRISTÓVÃO, SZUNDY, 2008). Nas considerações finais, escrevi:

Percebi que minha história de aprendizagem e de formação foi permeada por muitos bloqueios que me impediram de ousar e de criar, já que eu sempre estava acostumada a certos movimentos repetitivos e a obedecer comandos, durante toda minha vida na escola. Por outro lado, a abordagem pesquisada e a pesquisa narrativa foram o início de um caminho mais livre, com mais improvisos e menos medo dos tombos.[...] Quanto às limitações deste trabalho, destaco a falta de voz que percebo no decorrer da escrita dos textos de pesquisa. Como pesquisadora iniciante, assumo que faltou autoria e que houve dificuldade em construir meu próprio texto, sem ficar reproduzindo a fala dos teóricos. (BENGZEN, 2010, p. 149).

Naquela época do mestrado, cumpri os créditos em disciplinas, participei de eventos da área, fui a campo e escrevi a dissertação – um texto sem grandes problemas de coesão e coerência, ortografia e estrutura gramatical. Entretanto, um texto sem muito de minha autoria, pois as ideias principais não tinham partido de mim e eu não consegui aprofundar as discussões como deveria (Reconstrução de memória, julho de 2014).

Em 2010, concluí minha dissertação de mestrado sabendo que não tinha encontrado o tom da narrativa, que estava sem a minha voz e eu tinha reproduzido muito do que já tinha sido feito. Por isso, essa história me faz refletir sobre algumas inquietações: a escola, em geral, prepara os alunos para serem autores? Ou dá muito lugar às cópias? Seria possível, para mim, tornar-me autora da minha prática docente na escola onde trabalho? Quais seriam os espaços de autoria a serem criados na escola? Quando um aluno copia um texto do quadro, obedecendo à professora, ele estaria sendo autor? Por outro lado, se um aluno se recusa fazer as atividades em classe, não produz os trabalhos propostos, não entrega as tarefas e atrapalha o andamento da aula (entrando em outros *sites*, conversando sobre outros assuntos etc.), esse aluno não estaria também

sendo autor, já que está tentando subverter o que foi proposto e está, de certa forma, desenvolvendo autoria, pois não se submete ao que está estabelecido?

E quanto a mim, a professora-pesquisadora? Estou coordenando os trabalhos, provocando os alunos, encorajando aprendizagem colaborativa e criando oportunidades de autoria? Como eu poderia me basear nas nossas experiências⁵ na escola, sem propor a mesma tarefa para todos, mas tentando respeitar o ritmo de cada um e suas necessidades? Como eu poderia, como professora, iniciar ou propor uma pesquisa para que todos pudessem compartilhar questões e descobertas? Como ser autor? Como criar oportunidades para que meus alunos sejam autores?

Minha história sobre o trabalho de Getúlio Vargas é minha história como aluna do sexto ano que se conecta à história do meu mestrado, em que sou a pesquisadora. Desse entrecruzamento de histórias, componho minhas justificativas pessoal, prática e social para o desenvolvimento desta pesquisa.

Justificativas pessoal, prática e acadêmica

Por entender que há uma relação entre minha dificuldade em desenvolver autoria como aluna do sexto ano e, mais tarde, como pesquisadora, mais de vinte anos depois, decidi investigar as experiências de autoria vividas na escola pública, com meus alunos do sexto ano. Minhas histórias indicam que a escola me ensinou a escrever corretamente em relação à gramática, mas não aprendi a ser autora. Hoje, como professora do sexto ano, vejo a necessidade de construir histórias de autoria com meus alunos. Como pesquisadora, vou compartilhar essas histórias com outros profissionais da Linguística Aplicada para construir conhecimentos sobre o que pode ser autoria e autor(a), no meu caso, nas aulas de inglês da escola pública.

Desde 2010, meu primeiro ano na escola pública, tenho procurado criar espaços de aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental, com foco no empoderamento (PENNYCOOK, 1998; LOPES, 2002; STREET, 2003; MELLO, 2012b) daqueles que vivem às margens, onde os alunos tenham oportunidades de ter voz e desenvolver autoria em seus textos e em suas vidas, de serem comandantes e não mais comandados. A justificativa prática para desenvolver essa pesquisa é devido ao fato de que a autoria está diretamente relacionada à produção de textos em sala de aula, portanto está relacionada a uma experiência prática da atualidade. Falar desse lugar da

⁵ O conceito de experiência utilizado nesta tese é baseado em Dewey (1938).

escola pública, como uma pesquisadora buscando encontrar o tom da própria escrita e como uma professora que viveu as experiências de dentro da sala de aula de uma escola municipal, como uma *insider*, é uma oportunidade que tenho de compartilhar nossas experiências e contribuir para as discussões relacionadas a esse contexto.

Em relação à justificativa teórica e social, esta tese pode contribuir para os debates na área da Linguística Aplicada, principalmente em relação aos conceitos de conhecimento prático pessoal e profissional (CLANDININ, CONNELLY, 1995), assinatura (CLANDININ, CONNELLY, 2000, 2011, 2015; MELLO, 2012a) e autoridade narrativa (OLSON, 1995), conectando-os ao conceito de autoria e considerando as experiências vividas pelos alunos e professores na escola. Além disso, considero relevante imaginar futuras pesquisas sobre as histórias de autoria docente e discente nos espaços das aulas de Inglês da escola pública e sobre os estudos dos gêneros no ensino e aprendizagem de línguas.

Estruturando as indagações e os objetivos de pesquisa

Trabalhar em direção a uma educação com foco na formação de cidadãos críticos e na qualidade da escola pública, cujo contexto é considerado sem prestígio no Brasil (CELANI, 2003), tem sido a preocupação de muitos profissionais da Linguística Aplicada, incluindo eu, como professora e como pesquisadora. Considerando esses pressupostos, minhas justificativas pessoal, prática e social e as duas narrativas iniciais apresentadas, estruturei as seguintes indagações de pesquisa: que experiências de autoria da prática docente eu posso viver na escola? Que experiências de autoria meus alunos do sexto ano podem viver nas aulas de língua inglesa de uma escola pública? E meu objetivo geral é compreender narrativamente⁶ as experiências de autoria vividas por meus alunos nas aulas de inglês na escola pública e por mim, professora e pesquisadora. Meus objetivos específicos são investigar narrativamente as histórias das experiências de autoria vividas por meus alunos nas aulas de Inglês do sexto ano de uma

⁶ Compreender narrativamente implica uma visão de conhecimento em termos narrativos. Clandinin e Connelly (1998) problematizam o conceito de conhecimento narrativo (BRUNER, 1986). Conforme esses autores, o conhecimento é entendido “como algo narrativamente incorporado em como uma pessoa está no mundo. Conhecimento como atributo pode ser dado; conhecimento como narrativa não pode. Este último precisa ser experimentado em contexto” (p. 157, minha tradução). Original: *as something narratively embodied in how a person stands in the world. Knowledge as attribute can be given; knowledge as narrative cannot. The latter needs to be experienced in context.*

escola pública brasileira e analisar minhas histórias de experiências de autoria da prática docente nesse contexto.

Após apresentar as justificativas para realizar essa pesquisa, minhas indagações e meus objetivos de pesquisa, faço um levantamento de alguns trabalhos já realizados em relação à autoria – um breve estado da arte do meu objeto de estudo, pela relevância de situar minha pesquisa em relação às demais, buscando pontos de aproximação, complementaridade e distanciamento. Apresento sucintamente cada trabalho, buscando destacar os resultados alcançados, as bases teóricas de cada pesquisador e suas concepções de autoria.

Um breve estado da arte

Iniciando o levantamento sobre as pesquisas realizadas sobre autoria, apresento o trabalho de Francisco (2012), que propõe uma reflexão sobre autoria e ensino da escrita, ao defender sua dissertação de Mestrado Acadêmico em Letras intitulada “Produção ou reprodução? Uma análise sobre a autoria na disciplina Produção e Reprodução de Texto”. Seu objetivo principal foi avaliar a autoria nos textos produzidos (em português) em uma disciplina da universidade, determinando uma nova postura em relação à concepção de autor, a relação desse termo com originalidade e a atuação da disciplina na constituição desse fenômeno. De acordo com Francisco (2012), o aluno pode ser autor quando faz rearranjos, reagrupamentos e citações, apresentando outras vozes em seus textos. Como fundamentação teórica, ela adotou a análise do discurso de linha francesa, concluindo que os alunos se tornam autores quando se colocam como tal, assinando suas produções e se responsabilizando por seus textos.

Outro trabalho sobre autoria é a pesquisa de Cirto (2012), que teve como contexto uma escola pública de ensino médio integrado ao técnico, nas áreas de *games*, geração de multimídia para TV digital e roteiros interativos. Para esse autor, as práticas de autoria coletiva, amparadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs, contribuíram para ampliar a autonomia intelectual dos alunos. Ser autor, nesse caso, é ser autônomo e capaz de entender a linguagem do computador, produzindo *games*.

Seguindo a linha de pesquisas em contextos de tecnologias digitais, Ribeiro (2011) inseriu o radioblog em uma escola de Ensino Fundamental da periferia de Belo Horizonte. Os participantes foram quatro alunos do EJA – Educação de Jovens e

Adultos. O autor realizou uma pesquisa-ação para capacitar professores e alunos no uso das TICs *Audacity*, *Podcast* e *Ning*. Para Ribeiro (2011), cuja dissertação está inserida na área da Educação, autoria está relacionada ao que cada aluno faz com os conteúdos escolares, desde suas seleções, recortes e produções, até chegar a uma forma pessoal que tenha a voz do aluno.

Também em relação a práticas de autoria coletiva e da área da Educação, Santana (2012) trata da autoria no *YouTube*, criticando a autoria moderna em favor de uma autoria contemporânea, em que o autor é descentrado e coletivo. Santana (2012), ao escrever sua dissertação “A autoria no *YouTube*: um processo formativo contemporâneo”, teve como objetivo geral demonstrar potencialidades autorais latentes no *YouTube* e associá-las a processos formativos (FOUCAULT, 2006) contemporâneos. Os processos formativos verificados foram o informacional e o comunicacional, a formação para o entretenimento e diversão centrada em jogadores de games digitais, formação ficcional, estético-nutricional, em pluralidade cultural, formação ética, étnica e ideológica, além do processo formativo estético, em moda e cosméticos.

Ainda em relação à utilização das tecnologias digitais e da internet, a pesquisa de Mestrado em Educação, de Naves (2012), trata de algumas experiências de autoria de professores que criaram atividades envolvendo tecnologia digital e publicaram essas atividades no Portal do Professor. Entretanto, esses professores não vivenciaram experiências de autoria com seus alunos. Conforme Naves (2012), portanto, ser autor tem a ver com criação de materiais, publicação na internet, responsabilidade pela publicação e assinatura.

Gense (2011), assim como Naves (2012), pesquisou o Portal do Professor. Partindo dos pressupostos de Almeida Filho (2002), a autora propõe princípios norteadores para a preparação e aplicação de aulas de Inglês significativas e contextualizadas em escolas públicas. Entre esses princípios, estão o incentivo à inter e à transdisciplinaridade, às tecnologias, e ao trabalho com textos autênticos. Para Gense (2011), autoria está relacionada à colaboração em rede, formada por professores da educação básica. Outro trabalho que trata da autoria coletiva é o de Santos (2011), que investigou a plataforma *Wiki*, buscando entender a colaboração no processo de produção escrita, em inglês. Para Santos (2011), a colaboração influencia a produção em coautoria.

Já o foco de Prochnow (2012) foi a contraposição entre o campo jurídico e o literário, no que concerne às leis de direitos autorais. A preocupação da autora era

honrar as histórias dos jovens brasileiros que resultaram no livro “Cabeça de Porco”, que não aparecem como os autores da obra. Para essa autora, é necessário repensar as noções de autoria e dos direitos autorais, tanto na Literatura quanto no Direito.

Outra possibilidade de se pensar a autoria está relacionada às marcas de autoria (LIMA, 2012) dos alunos do Ensino Médio na produção de seus textos, considerando sua argumentação e sua preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A tese foi fundamentada nos princípios teóricos da Análise Textual dos Discursos e dos Estudos Retóricos e Argumentativos. Os resultados indicam que a autoria e a argumentação são marcadas por meio de recursos linguísticos baseados, principalmente, nas noções de proximidade, de intensidade e de frequência. Conforme a autora, essas marcas de autoria são baseadas em aspectos linguísticos e retóricos, ou seja, a autoria é perceptível no texto pelas marcas linguísticas que o aluno deixa, como as modalizações, a intertextualidade, as asserções e as articulações entre pessoa, tempo e espaço.

Por outro lado, conforme Barros (2012), autoria está relacionada à singularidade e à criatividade. Ao analisar as crônicas produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio participantes do projeto Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Barros (2012) conclui que os alunos não foram autores de crônicas literárias, mas foram autores de outros gêneros: anedota, crônica jornalística, causo, relato etc. Para a fundamentação teórica, a autora adota a teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio histórica bakhtiniana, e afirma que o Caderno da Olimpíada dialoga com o discurso oficial (PCNLP, OCEM, MEC) e as atividades não oportunizam ao aluno uma formação suficiente para que seja um sujeito-autor de crônica.

Ainda em relação à escrita de crônicas em português, Barbarini (2011) teve como participantes de pesquisa alunos do sexto ano de uma escola pública. A pergunta de pesquisa à qual a pesquisadora buscou responder foi “Dentro de uma perspectiva dialógica que envolve os gêneros do discurso, como se configuram nos textos de alunos o estilo e a autoria?”. Como fundamentação teórica, a autora utiliza a Análise Crítica do Discurso (ACD). A autora concluiu que as crianças, nos termos da ACD, compreendem o gênero crônica de acordo com sua produção e circulação no contexto social onde se encontram, e por isso hibridizam os conhecimentos. Nessa hibridização, conforme Barbarini (2011), está a constituição da autoria desse sujeito e de seu estilo. Para essa autora, a construção do estilo e da autoria dos alunos é um processo, e é preciso entender como os alunos constroem os textos. Por isso, Barbarini (2011) sente a

necessidade de ir além do espaço falso e de simulação que é a escola, para que os textos dos alunos circulem na sociedade.

Já a dissertação de Camargo (2011) foi voltada ao campo da Literatura, mas pode contribuir para o campo da Linguística Aplicada, pela discussão teórica que a autora fez sobre a autoria e as citações no *Twitter*. Seu foco foi refletir sobre a atribuição de autoria nos *tweets* de contextos literários. Como fundamentação teórica, Camargo (2011) se baseou em Barthes (2003), Bakhtin (2006) e Foucault (1996), destacando os termos “escritor”, “autor-criador” e “função-autor”. Conforme Camargo (2011), autoria está relacionada a autonomia e ao papel ativo de uma pessoa, diante de conteúdos de terceiros. No *Twitter* pode-se ser um receptor ativo e um coautor.

Outro trabalho relevante, graças à discussão teórica em torno do tema da autoria dos alunos do sexto ano, foi o desenvolvido por Bressan (2011), em Getúlio Vargas – RS, sob a perspectiva da Análise do Discurso e da Psicanálise lacaniana. A autoria, conforme Bressan (2011), diz respeito aos processos de ler e de escrever, que são gestos de interpretação do aluno, ao construir, desconstruir e reconstruir seus textos, pelo que a autora chama de colagem e/ou descolagem ao discurso do outro. Bressan (2011) também concluiu que o sujeito pode colar-se ao discurso-outro, ao mesmo tempo em que pode dele se descolar, instaurando sua singularidade, e completa dizendo que esta questão está vinculada ao que Orlandi (2006) trata como trabalho com o repetível. Para que o dizer e a escrita façam sentido, é necessário que já tenham sido dito antes. Ocorre que, se o sujeito apenas se cola ao discurso-outro, fica no que Orlandi (2006) denomina de repetição empírica (ou a reprodução, a cópia). Para que se torne singular, essa repetição deve ser histórica. Na sua dissertação, Bressan (2011) refere-se à repetição histórica como descolagem do sujeito ao discurso-outro.

Ainda sob a perspectiva da Análise do Discurso, Leitão (2011) desenvolveu um trabalho teórico, com base em observações e considerações feitas sobre o exercício da autoria na internet, e teve como objetivo investigar as formas e funções da autoria na internet, em particular nos *sites* de redes sociais, como *diggs*, *wikis*, *e-fóruns* e *sites* de jornalismo participativo. A fundamentação teórica da pesquisa foi baseada em Maingueneau (2010), Barthes (2003), Foucault (2006) e Bakhtin (2006). O autor propõe que a autoria na Internet seja entendida como uma prática discursiva multitarefa, multimodal, intertextual e interdiscursiva, cuja função primária é atender às exigências dos *sites* de redes sociais e seus sujeitos participantes.

Outra pesquisa relacionada a autoria é a tese de Marcos (2013), cujo foco é a análise da autoria *online* (as redes sociais, os *blogs* e o fenômeno do *reblogging*, a noção de comunidade *online* e a importância dos memes). A preocupação de Marcos (2013) é definir as noções de direito do autor, o que não é uma tarefa simples, justamente porque muitas vezes o autor não é identificável. A autora se baseia na obra “A morte do autor”, de Barthes (2003), para expressar a contrariedade presente na necessidade de se identificar um autor na hora de reclamar seus direitos autorais: por um lado, é necessário um autor; por outro, o autor desaparece quando existe a obra. Para ajudar na identificação do autor, Marcos (2013) destaca a ferramenta *Google Authorship*.

Além disso, Marcos (2013) fala em “graus de autoria”: quando compartilhamos um texto no *Facebook*, por exemplo, seríamos coautores, pois fazemos a ação de compartilhar e deixamos um comentário, mas não ajudamos a produzir o texto. Ao compartilhar, temos uma parcela de responsabilidade, explica a autora. A noção de citação utilizada para explicar os graus de autoria diz respeito aos diferentes tipos de citações, dependendo da relação entre o autor que escreve e o autor da citação. No caso de compartilhar conteúdos na internet, citamos o autor, e isso nos torna também autores numa espécie de autoria de segundo grau.

Mais recentemente, foi publicada a tese de Lopes (2015), que investigou questões de escrita, de autoria e de poder a partir da relação entre *parrhesía* e produção de subjetividade em Arnaldo Antunes. Ancorada nos estudos foucaultianos, Lopes (2015) discute profundamente o conceito de *parrhesía*, que, resumidamente, diz respeito a dizer uma verdade, por meio da arte, que se choca com outra verdade, dominante em determinado contexto.

Finalmente, considero importante citar o número temático da revista da ABRALIN (MUSSALIM; ROCHA, 2016), cujos trabalhos trouxeram relevantes contribuições para os estudos linguísticos e as reflexões em torno da autoria. Ao fazer um levantamento desses trabalhos, percebi que grande parte dos mesmos é desenvolvida sob a perspectiva da Análise do Discurso e dialoga com áreas da educação, da literatura, da mídia e do direito. O panorama que se tem, no Brasil, quando se busca estudos sobre autoria, é principalmente de estudos discursivos e em língua portuguesa, inaugurados pelos pressupostos teóricos de Orlandi e Possenti. Esses, por sua vez, embasaram seus estudos nas teorias de Análise do Discurso francesa.

Tanto na área da Educação, quanto na área dos estudos linguísticos, as pesquisas são desenvolvidas, em geral, com foco no produto, seja realizado pelo professor ou pelo aluno, quase sem interesse em como os indivíduos se sentem ao produzir textos na sala de aula, ou como é o processo de desenvolverem autoria de textos na escola ou na universidade. As análises tiveram como foco os textos produzidos, e não as experiências de produção de textos.

Quanto ao contexto pesquisado, quase nenhum dos trabalhos desenvolvidos teve como foco a autoria nas aulas de inglês. Cirto (2012), Lima (2012), Barros (2012), Ribeiro (2011), Barbarini (2011) e Bressan (2011) estudaram o ensino de português na educação básica. Francisco (2012) pesquisou a escrita em língua materna na universidade. Somente Santos (2011) pesquisou a autoria nas produções em língua inglesa, no ensino superior. Os demais pesquisadores tiveram como contexto os ambientes virtuais: Naves (2012) pesquisou o curso Tecnologias na Educação - ensinando e aprendendo com as TIC, do Proinfo Integrado, Gense (2011) analisou o Portal do Professor, Santana (2012) analisou a autoria no *YouTube*, Camargo (2011), no *Twitter*, e Leitão (2011), nas redes sociais. Fora dos ambientes virtuais e da sala de aula, Prochnow (2012) analisou o livro “Cabeça de Porco” e Lopes (2015) investigou a escrita do artista Arnaldo Antunes.

Durante a escrita desta tese, meu posicionamento em relação à autoria foi no sentido de processo, ou seja, meu foco não era o produto realizado por mim, como professora, nem pelos meus alunos, mas era em como nós contamos nossas histórias de autoria ao produzir textos em inglês na sala de aula. Meu foco não é, portanto, encontrar uma resposta para definir o conceito de autoria, mas investigar as histórias das experiências de produção de textos que vivemos na paisagem da escola pesquisada.

Estrutura da tese

Para chegar a este texto de pesquisa, criei narrativas da minha experiência como professora, que buscava criar oportunidades para o desenvolvimento da autoria docente, e também criei narrativas das experiências vividas pelos participantes de pesquisa. Busquei um fio narrativo entre as várias histórias das experiências vividas, a fim de compreender narrativamente a autoria de textos e vidas em uma paisagem de escola pública brasileira. Depois de investigar essas histórias, eu as recontei, criando narrativas sobre os sentidos compostos, como eu me posiciono em relação aos participantes na paisagem, como os alunos se posicionam, como nós sentimos que mudamos em relação

ao conhecimento, à percepção, ou à prática, e outros fios narrativos e histórias que surgiram, posicionando as teorias já existentes em relação a essas experiências e imaginando possibilidades futuras.

Decidi apresentar as histórias das experiências vividas antes da teoria, na escrita desta tese, porque, considerando que teoria e prática são indissociáveis, entendo que há teoria na experiência (pela experiência, podemos entender questões práticas e teóricas). Também entendo que forma e conteúdo se relacionam mutuamente. Posicionar a teoria depois da experiência informa qual o lugar da teoria para mim (entendo a teoria como resultado de uma prática). Mas, sobretudo, porque meu foco é a autoria e, portanto, escolher a forma da tese faz parte da minha busca por me tornar autora.

O lugar da teoria tem sido muito discutido na pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2000, 2011, 2015; MELLO, 2012b) e é também uma tensão no meu tornar-me pesquisadora narrativa. Minha busca, ao contar as histórias das experiências vividas, é honrar a riqueza das experiências vividas na escola, com a indeterminação, a hesitação, e a indecisão, inerentes à experiência, possibilitando ao leitor construir sentidos de como a experiência de sala de aula foi vivida por mim, com meus alunos, em uma escola municipal de Minas Gerais.

Busco, com isso, expressar as alegrias, as dores, as confusões e os dilemas vividos por mim, a professora-pesquisadora-autora, e meus alunos-autores-participantes, em um tom de abertura para discutir o que, geralmente, fica escondido do dia-a-dia na escola e na vida dos alunos e dos professores. Para conseguir honrar a experiência, decido dar destaque às histórias, colocando-as em primeiro plano nesse texto de pesquisa e corroborando a noção de que a experiência foi o que houve de mais relevante durante essa investigação. Considerando que o leitor é também autor do texto lido, já que constrói sentidos durante a leitura, poderá escolher por onde começar.

Divido esta tese em nove capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, apresentei duas narrativas iniciais – *Quem foi Getúlio Vargas?* e *Faltou o tom*.

Depois da introdução, apresento o caminho teórico-metodológico que percorri – uma pesquisa narrativa baseada nos estudos de Clandinin (2013), Clandinin e Connelly (1995, 2000, 2011, 2015), Connelly e Clandinin (1988, 1990, 1999, 2006), Clandinin e Rosiek (2007), Mello (2007, 2012a, 2012b, 2013), Murphy (2004, 2011), Huber, Murphy e Clandinin (2003, 2011), Murphy, Huber e Clandinin (2012) e Telles (1998, 1999). Descrevo os passos metodológicos da minha pesquisa, tais como minha entrada

no campo de pesquisa, a paisagem pesquisada, os participantes, como fiz a composição dos textos de campo e como fiz a composição de sentidos – passando dos textos de campo a este texto de pesquisa.

O segundo capítulo contém minhas experiências como docente, ou seja, as narrativas da minha primeira tentativa de autoria da prática docente, quando ensinei leitura e produção de um perfil, em inglês, e como criar um avatar que fala inglês.

No terceiro capítulo, apresento as narrativas da segunda tentativa de ser autora da minha prática docente, quando eu e meus alunos trabalhamos com a leitura dos poemas e legendas de fotografias de um *site* do Reino Unido e eles produziram nuvens de palavras.

No quarto capítulo, narro as histórias da minha terceira tentativa de autoria da prática docente, quando meus alunos falaram, pela primeira vez, do que queriam ser autores.

Os capítulos cinco, seis, sete e oito são compostos pelas histórias dos outros participantes de pesquisa, que foram meus alunos Manoela, Kamilly Vitória, Everton e Lowise, e sua mãe Larissa, que narram como viveram suas próprias experiências de autoria na escola.

Para concluir esta tese, depois do capítulo oito, apresento as considerações finais – busco responder às minhas indagações de pesquisa e apontar as contribuições desta pesquisa para a área da Linguística Aplicada, exponho algumas limitações desse estudo e apresento algumas sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1. A EXPERIÊNCIA PESQUISADA: vivendo a pesquisa narrativa em uma escola pública

Neste capítulo, exponho o contexto de pesquisa e quem foram os participantes que viveram e narraram experiências de autoria na escola. Explico, também, como compus os textos de campo, os textos de pesquisa intermediários e este texto de pesquisa – esta tese. Finalmente, teço algumas considerações sobre a ética nesta pesquisa.

A paisagem onde vivemos nossas experiências

Quando me formei no curso de Letras em São Paulo, no ano de 2005, estava com um diploma nas mãos, que me dava o direito de ser professora de inglês e português, do sexto ano do Ensino Fundamental, ao 3º ano do Ensino Médio. Eu sentia o peso daquele diploma, daquela responsabilidade, e tinha uma ansiedade enorme em viver no meio dos alunos, a prática em sala de aula e respirar em ambientes escolares. Assim, percorri as escolas da cidade de São Paulo e os *sites* de concursos, sem obter sucesso. Não abriu nenhum concurso e nenhuma escola da rede privada me chamou para sequer uma entrevista. Somente ao me mudar para Uberlândia – MG, em 2008, foi que consegui o tão esperado emprego como professora.

Em 2008 e 2009 dei aulas em uma escola particular, do Jardim II ao sétimo ano do Fundamental II. Em 2009, abriu o primeiro concurso para professor de inglês. Antes desse concurso, nunca houvera um concurso para professores de inglês em Uberlândia. Portanto, eu fiz parte do primeiro grupo de professores de inglês concursados na rede municipal de ensino da cidade. Quando passei no concurso e tinha que escolher qual escola eu gostaria de trabalhar, fiquei sem saber qual escolher, pois sendo de São Paulo eu não conhecia as escolas de Uberlândia. Mas uma tia do meu marido, que lecionava na rede municipal de Uberlândia, me disse para escolher “a Aquarela⁷, que era a melhor escola de Uberlândia”, segundo ela. Fui, no dia marcado, para escolher a escola. Eu era a segunda da fila e a primeira escolheu a escola Aquarela, mas no turno da manhã. Então escolhi o turno que sobrou – o da tarde. Saí do prédio da prefeitura cheia de satisfação e esperanças, como se aquele lugar tivesse sido reservado para mim.

⁷ Utilizo um nome fictício para me referir à escola onde eu trabalhei e que serviu de contexto para nossas experiências (minha e dos outros participantes), pois a escola em si não foi o foco desta investigação.

A escola ficava na zona urbana da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, em uma região próxima à Universidade Federal de Uberlândia (*Campus* da Medicina) e ao lado de um centro onde acontecia, periodicamente, a formação continuada dos professores da rede. A escola Aquarela era reconhecida como modelo de escola pública municipal e a disputa por vagas era enorme, pois muitos pais desejavam matricular seus filhos naquela escola. Quando tomei posse em 2010, comecei a criar uma relação de afeto com todos os segmentos da escola: a diretora, a vice-diretora, duas supervisoras, os secretários, os assistentes de serviços gerais e os professores. Ali começava a se formar minha segunda casa. Meu filho cursou do quarto ao oitavo ano naquela escola, assim como os filhos de alguns colegas de trabalho e conhecidos. No lugar onde eu morava, muitos dos meus vizinhos eram ou iriam ser meus alunos.

Em 2012, quando iniciei meus estudos no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, decidi que desenvolveria minha pesquisa de doutorado na escola Aquarela. Portanto, compus os textos de campo desta pesquisa narrativa durante as aulas de Inglês do sexto ano do Ensino Fundamental II, na Escola Aquarela, em Minas Gerais, Brasil, de fevereiro a outubro de 2014⁸. A carga horária da disciplina era de duas aulas por semana, de cinquenta minutos cada, durante um ano letivo (200 dias letivos). Na época, era professora efetiva desde 2010, e durante esse estudo fui a professora de Inglês de oito turmas de sexto ano no período da tarde, com uma média de 35 alunos por turma.

Ao contar e recontar as histórias vividas nessa paisagem do conhecimento profissional (CLANDININ, CONNELLY, 1995), minha relação com a escola foi mudando. Acho que em alguns aspectos, foi amadurecendo, pois não via mais a escola com o romantismo que via nos primeiros anos. Fiquei mais atenta aos problemas, mas sem deixar de me engajar por uma educação de qualidade. Percebi que a posição de escola modelo tornava a mesma extremamente conservadora, exceto por alguns trabalhos isolados de professores interessados em romper paradigmas e preconceitos.

Essa escola foi o espaço onde vivemos experiências de autoria. Eu era a professora de Inglês dos alunos do sexto ano, a pesquisadora, e uma das participantes, formando uma comunidade que estava vivendo histórias de se tornar autor na escola. Os

⁸ Depois desse período, eu não trabalhava mais na escola Aquarela, pois passei em um concurso para professora da Universidade Federal de Viçosa.

outros participantes foram os alunos Everton, Kamilly Vitória, Manoela e Lowise, e a mãe da Lowise, a Larissa. A próxima seção será dedicada aos participantes de pesquisa.

Os participantes da pesquisa

Ao apresentar o contexto onde vivemos nossas experiências, que foi a escola Aquarela, já contei um pouco sobre mim e minha relação com essa escola. Minhas aulas, quando entrei em 2010, eram baseadas em gêneros (BAWARSHI, REIFF, 2010; SWALES, 1990, 1994, 1996, 2004, 2007) e ao longo de um ano letivo, trabalhava com diversos gêneros (painel, anúncio publicitário, notícia, receita, guia turístico, vídeo narrativa, biografia, etc.).

Com o passar dos anos, fui percebendo que eu buscava uma homogeneização, na sala de aula, que eu frequentemente criticava. Eu me lembro de poucos trabalhos que fugiram dessa homogeneização. Um deles foi o dos painéis que os alunos criaram sobre o Canadá e apresentaram em uma sessão de painéis do *Canadian Day*, na Universidade Federal de Uberlândia, em 2011. Minhas aulas foram mudando, até que em 2014 resolvi trabalhar com os gêneros perfil, poema e histórias em quadrinhos. Entretanto, eu ainda queria que todos os alunos aprendessem do mesmo jeito, o gênero que eu escolhia, e ao mesmo tempo. Além disso, algumas vezes dava aulas de gramática de forma desconectada.

Por outro lado, eu nunca parava de me atualizar, de estudar, de querer fazer diferente na sala de aula. Esse era meu perfil, de professora pesquisadora participante de uma pesquisa narrativa. Como pesquisadora, desde o início da investigação e durante todo o período que estive no campo de pesquisa, até o momento de escrita desta tese, eu me perguntava quem eu sou nessa pesquisa narrativa? Quem eu sou, em relação aos outros participantes? Como as histórias que eu vivi e contei, como professora, poderiam ser valorizadas?

Os outros participantes dessa pesquisa foram quatro alunos do sexto ano: o Everton, a Manoela, a Kamilly Vitória e a Lowise, e a Larissa (mãe da Lowise).

Durante o primeiro semestre de 2014, entreguei os termos de consentimento livre e esclarecido (anexo 1) a todos os meus alunos (do sexto ano A ao sexto ano H – oito turmas com 35 alunos cada). Expliquei a todos o que eu queria fazer, resumidamente: que eu estava fazendo doutorado, e que eu iria prestar atenção ao que eles iriam produzir, em inglês, durante as aulas. Eram dois termos de consentimento:

um para ser lido e assinado pelos alunos e o outro para seus responsáveis legais. Expliquei que meu projeto já tinha passado pelo comitê de ética da UFU e que, caso um aluno e seu responsável desejasse e autorizasse, eu poderia divulgar seus nomes, trabalhos e fotografias em meu *blog*, no *site* da escola e na tese de doutorado.

Minha intenção era que as histórias de autoria desses participantes não ficassem em segundo plano em minha pesquisa. Eu gostaria de homenageá-los e apresentá-los como autores nesta tese. Foi muito difícil selecionar quem, de tantos alunos, seriam os participantes de pesquisa. Muitas eram as histórias sobre autoria, vividas pelos alunos que queriam participar dessa investigação.

Para selecionar quem seriam meus participantes de pesquisa, analisei meus textos de campo e passei a prestar mais atenção em alguns alunos especificamente, considerando minha indagação de pesquisa. Primeiro, selecionei o Everton, porque ele era muito participativo nas aulas de Inglês, sabia usar o computador e a internet nas aulas, ajudava os colegas e fazia atividades além do que eu propunha em aula. A maior tensão que senti em relação às experiências que vivi com ele foi o fato de ter sido um aluno tão engajado nas minhas aulas, porém reprovado em outra matéria. Eu me perguntava como seria possível isso ter acontecido. Eu ficava muito chateada com a forma com que a escola encarava os alunos, fazendo com que repetissem um ano inteiro, desconsiderando o que faziam nas outras matérias. Percebi que as histórias vividas pelo Everton poderiam me ajudar a compreender as experiências de autoria na escola.

A segunda participante que selecionei foi a Kamilly Vitória, pois minha relação com ela foi, desde o início de suas produções escritas, de provocação. A Kamilly era uma aluna engajada e me provocava, como professora, com o que escrevia. Eu costumava chamá-la à minha mesa constantemente, para entender o que ela estava fazendo. E quando ela me explicava, eu me surpreendia. Por isso, entendo que as experiências vividas com a Kamilly eram relevantes para a pesquisa que eu estava desenvolvendo.

Outra participante de pesquisa foi a Manoela, que devido à sua timidez, me intrigou a buscar conhecê-la mais. Suas histórias me ajudaram a compreender a relação entre nós, para o desenvolvimento da autoria nas aulas, e me fez refletir sobre a relação que os professores precisam ter com seus alunos, a fim de criar espaços de autoria na sala de aula.

Já a Lowise foi participante dessa pesquisa, juntamente com sua mãe, Larissa, porque ambas compuseram textos de campo comigo ao longo da pesquisa e consideramos, eu e a Larissa, relevante contar a história da Lowise, com esperança de que sua história possa reverberar e contribuir para que mais alunos em tratamento hospitalar tenham oportunidades de viver experiências de autoria.

Durante o ano letivo de 2014 eu estava no campo de pesquisa, e em janeiro de 2016 eu senti como se estivesse voltando ao campo, pois fiz contato com os participantes pelo *Facebook*⁹ e pelo *WhatsApp*¹⁰. Trocávamos mensagens de áudio ou escritas diariamente, durante dois meses. Meu objetivo era compor as histórias contadas da perspectiva dos próprios participantes.

Como eu era a professora nas aulas de Inglês, minhas histórias de prática docente serviram de contexto para as histórias do Everton, da Kamilly Vitória, da Manoela, da Lowise e da Larissa. Portanto, exponho, a seguir, o plano de curso da disciplina Inglês, de 2014.

O plano de curso

Para o ano de 2014, o plano de curso das nossas aulas de Inglês da escola foi criado pela professora do sexto ano que estava me substituindo, pois eu estava de licença durante os meses de janeiro e fevereiro. Ao analisar o plano, concluí que ele foi baseado nos planos dos anos letivos anteriores, que tinham sido elaborados por mim, e no livro didático (PAIVA; TAVARES; BRAGA; FRANCO, 2012b) adotado pela escola. O referido plano de curso estava organizado da seguinte forma:

1º Bimestre

Quem sou eu? – Profissões; perfis.

Vamos ouvir, falar e cantar – informações pessoais; cumprimentos, números, cores, cidades e países.

Sistema da língua – pronomes pessoais e possessivos; o modo imperativo; *can* e *may* para permissão; o alfabeto; forma afirmativa, negativa e interrogativa do verbo *ser/estar*.

Vamos ler, escrever e conversar – perfil, informações pessoais, favoritos, meses do ano.

2º Bimestre

Família e casa – entrevistas.

Vamos ouvir, falar e cantar – apresentar pessoas; descrever lugares e pessoas.

Sistema da língua – verbo *ter*; *e/mas*; adjetivos; verbo *haver*.

Vamos ler, escrever e conversar – estratégias de leitura; ler legendas e entrevistas.

3º Bimestre

Você é o que você come / Onde eu moro / Rotinas – poemas.

Vamos ouvir, falar e cantar – comidas, receitas e restaurantes

⁹ *Facebook* é uma rede social em que os usuários podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, fotos e vídeos e participar de grupos de interesse.

¹⁰ *WhatsApp Messenger* é um aplicativo que permite trocar mensagens pelo celular gratuitamente. Além das mensagens básicas, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio.

Sistema da língua – o tempo presente simples.

Vamos ler, escrever e conversar – histórias em quadrinhos e poemas; expressões de tempo.

4º Bimestre

Conexões / Protestos e conselhos

Vamos ouvir, falar e cantar – *bullying*; *Another brick in the wall*.

Sistema da língua – o tempo presente contínuo; perguntas e respostas.

Vamos ler, escrever e conversar – textos sobre *bullying*; cartazes de protesto.

Fonte: arquivo da escola Aquarela

No início do ano de 2014, eu planejei as aulas e elaborei um planejamento para cada bimestre, com base nesse plano anual. Seguindo a forma como eu vinha trabalhando desde 2010, elegi alguns gêneros para serem lidos, analisados, estudados e produzidos durante o ano. Meu objetivo era trabalhar um a dois gêneros por bimestre: perfil, entrevista, vídeo narrativa e poema, inicialmente. Esse era o plano, mas fiz alterações ao longo do ano, como narro nas histórias das experiências vividas durante essa pesquisa. Para interagir com os alunos, escolhi adotarmos uma plataforma de comunicação chamada *Edmodo*. Nessa plataforma virtual, pudemos deixar registrada grande parte de nossas ações ao longo do ano.

Nossas experiências no *Edmodo*

Como parte da paisagem onde vivemos nossas histórias, o *Edmodo* também compõe o contexto de pesquisa e serviu de suporte para muitas atividades que foram desenvolvidas com meus alunos. O *Edmodo* é um *microblog* educacional, que permite criar um grupo específico para estudantes. Meu objetivo, ao criar o grupo “*Uberlândia Views and Voices*” (Visões e Vozes de Uberlândia), era ter uma plataforma de comunicação entre mim e meus alunos e dos próprios alunos, entre eles. Pelo *Edmodo*, podíamos, por exemplo, postar mensagens no mural, onde todos os membros do grupo podiam ler, criar enquetes para obter *feedback* dos usuários, criar avaliações, como um *quiz*, por exemplo.

Além disso, os alunos podiam entregar tarefas pelo *Edmodo*, os pais ou responsáveis podiam acompanhar as atividades, tanto eu quanto os alunos podíamos adicionar vídeos, imagens, arquivos de *Power Point* com tutoriais e áudios, os alunos podiam compartilhar seus trabalhos *online* e também era possível anexar *links* para outros *sites*. Nesta seção da tese, pretendo expor como eu e os alunos do sexto ano vivemos as experiências nas aulas de Inglês utilizando essa plataforma. A figura 01 representa a tela inicial que visualizávamos ao acessar o grupo que criei no *Edmodo*, na época da pesquisa.

Figura 1 - Página inicial do grupo Uberlândia *Views and Voices* no Edmodo.



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Meu primeiro contato com o *Edmodo* foi em um curso a distância que vivenciei como aluna. Era um curso sobre ferramentas digitais, cujo público-alvo eram os professores das escolas públicas, totalmente a distância e gratuito. Achei a plataforma muito útil como comunicação entre professores e alunos e decidi utilizá-lo pela primeira vez, em sala de aula, em 2013. Na escola onde desenvolvi essa pesquisa nenhum outro professor utilizava o *Edmodo*, mas a professora de Informática Educativa nos incentivava a usá-lo, orientada pelos cursos de capacitação da área. Para usar essa plataforma na escola enfrentei muitas dificuldades, já que só podemos acessar o *Edmodo* se estivermos *online*. O maior problema que enfrentei a esse respeito foi a má qualidade da conexão com a *internet* e a falta de assistência técnica às máquinas da escola.

Entretanto, mesmo com essas dificuldades, conseguimos acessar bastante. Eu e meus alunos podíamos acessar o *Edmodo* de qualquer dispositivo, desde que estivesse conectado à internet. Muitos alunos acessavam dos computadores ou celulares de suas casas e/ou *lan houses*. Uma vez por semana, nossas aulas aconteciam no laboratório de informática da escola, então meus alunos acessavam a plataforma praticamente toda semana. Às vezes, a conexão estava ruim, mas geralmente se restabelecia.

O laboratório de informática da escola onde vivenciamos parte das experiências nas aulas de Inglês ficava em uma sala no andar térreo da escola, e todas as salas de aula em que eu trabalhava ficavam no andar superior. Havia uma professora responsável pelo laboratório, que era a professora de Informática Educativa. O laboratório contava com cerca de trinta computadores funcionando, o que resultava em um computador por aluno. Às vezes sobravam dois ou três alunos (quando as turmas eram mais numerosas e

quando nenhum aluno dessa turma numerosa faltava) fazendo com que alguns trabalhassem em duplas ou trios. Havia dois sistemas diferentes funcionando no laboratório: as máquinas da mesa no centro da sala eram *Linux* e as máquinas das bordas da sala eram *Windows* (figura 02).

Do meu ponto de vista, os alunos só iam ao laboratório com outros professores para complementar as aulas “teóricas”, ou para jogar, ou para ouvir música, ou ver algum vídeo. No caso das nossas aulas de Inglês, as aulas nas salas de aula eram que complementavam o trabalho realizado no laboratório. Meu desejo, na verdade, era que tivéssemos feito todas as nossas aulas no laboratório. Mas os alunos tinham que escrever no papel para realizarem as avaliações bimestrais, portanto eu estaria privando-os de construir essa habilidade de escrita a mão, segundo a narrativa dominante.

Figura 2 - Meus alunos no laboratório de informática da escola



Fonte: a própria autora

Durante o período da pesquisa, utilizamos o *Edmodo* em dois momentos diferentes: um era na escola, onde os alunos utilizavam o *Edmodo* junto comigo, no laboratório, seguindo minhas instruções pelo *Data show* e publicando suas produções (essas atividades foram avaliadas por mim¹¹); e o outro era de qualquer lugar fora da escola, como tarefas extraclasse, que não eram avaliadas (o aluno fazia se quisesse). Na escola, desenvolvemos algumas atividades¹² que foram publicadas no *Edmodo*:

¹¹ Narro como os alunos foram avaliados na história “Vale nota?”.

¹² Essas atividades estão descritas com detalhes nas histórias das tentativas de autoria da minha prática docente, na segunda parte dessa tese.

1. Os alunos leram diversos perfis, escreveram o seu próprio e postaram no *Edmodo*;
2. Cada aluno criou seu próprio avatar, que falava o perfil, e postou no *Edmodo* o *link* para acessar o avatar;
3. Os alunos leram os textos do *site* Kingsmead *Eyes Speak* (KINGSMEAD EYES, 2009a), cujo *link* eu postei no *Edmodo*), e responderam a questões sobre sua leitura digitando direto na plataforma;
4. Os alunos criaram nuvens de palavras e postaram no *Edmodo* o *link* para acessar a nuvem;
5. Os alunos criaram tirinhas e animações e postaram no *Edmodo* o *link* para acessá-las;
6. Os alunos postaram os poemas que produziram.

Esses seis tipos de uso do *Edmodo* foi o que acompanhei mais de perto, pois faziam parte de um trabalho maior, mais organizado e coerente de sequências didáticas com base nos gêneros e eu avaliei o processo de construção de cada aluno, tomando nota durante as aulas e atribuindo a pontuação previamente combinada com eles. Além desses usos, o *Edmodo* funcionou como um repositório de materiais que ficaram a disposição dos alunos, mas com um uso mais livre. Nesse caso, o aluno acessava se quisesse, postava caso desejasse e eu não avaliava. Essas atividades funcionaram como extras e opcionais, mas não é o foco desta tese apresentá-las.

Os textos de campo que compus durante a pesquisa

Para compor os textos de campo, durante o ano letivo de 2014, prestei atenção às histórias das nossas experiências na escola. Para recobrar essas experiências e poder narrar as histórias, escrevi notas de campo, durante e após cada aula; escrevi um diário reflexivo por semana; escrevi notas de campo ao final de eventos que aconteceram na escola, como, por exemplo, reuniões com os pais ou responsáveis, reuniões com os professores, festas comemorativas etc.; utilizei os diários eletrônicos da escola, que registraram as datas das aulas, a frequência dos alunos e o conteúdo ministrado por mim durante cada aula; organizei o material produzido por mim e pelos alunos (escritos a mão ou digitados e postados no *Edmodo*). Esse material incluía as histórias em quadrinhos criadas pelos alunos, seus desenhos, suas animações, suas frases pintadas

nas camisetas, seus poemas, as folhas de atividades que organizei para entregar aos alunos, as avaliações elaboradas por mim e as postagens dos alunos na plataforma virtual, em respostas às atividades propostas; conversei com os alunos participantes de pesquisa pelo *WhatsApp* e salvei essas conversas no meu computador pessoal; escrevi uma narrativa sobre minha conversa com a Larissa (mãe da Lowise) e fotografei os alunos que quiseram ser fotografados, o laboratório de informática, as salas de aula e a escola.

Utilizando esses instrumentos, durante o desenvolvimento da pesquisa, compus textos de campo, que me ajudaram a compor textos de pesquisa intermediários, para finalmente compor este texto de pesquisa (esta tese).

Dos textos de campo aos textos de pesquisa intermediários e aos textos de pesquisa

Nesta seção, busco explicar o que nós, pesquisadores narrativos, fazemos no momento da transição dos textos de campo para os textos de pesquisa intermediários e para os textos de pesquisa (que podem ser uma dissertação, uma tese ou um artigo, por exemplo), a partir da minha própria experiência. No Brasil, vários pesquisadores têm desenvolvido pesquisa narrativa e me ajudaram a compreender como analisar narrativamente as histórias vivenciadas (MENEZES, 2008; FERREIRA, 2014; FERNANDES, 2014; ALMEIDA, 2008, 2015; OLIVEIRA, 2016; COLMANETTI, 2016). Eu, como pesquisadora narrativa, percebo o quanto estou engajada no processo de me tornar pesquisadora narrativa e de pensar narrativamente, pois muitas vezes me surpreendo vivendo nas fronteiras reducionistas e formalistas (CLANDININ, CONNELLY, 2000, 2011, 2015).

Ao passar dos textos de campo para os textos de pesquisa, é necessário considerar as justificativas pessoal, prática e social e os objetivos e as indagações de pesquisa, dentro do espaço tridimensional¹³ da pesquisa narrativa. Ao analisar as histórias vividas com os participantes na paisagem pesquisada, considerando o aspecto relacional da pesquisa narrativa e o compromisso ontológico¹⁴ com os participantes,

¹³ Considerar o espaço tridimensional da pesquisa narrativa significa buscar construir um texto olhando retrospectiva e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente (CLANDININ; CONNELLY, 2011), situando a experiência em um lugar.

¹⁴ Como explicam Clandinin e Murphy (2009), a ontologia de Dewey, que é transacional, traz implicações epistemológicas e difere a pesquisa narrativa de outras formas de pesquisa qualitativa. Afirmar que o compromisso do pesquisador narrativo é ontológico está relacionado ao conceito de

tendo como foco a audiência (a área da Linguística Aplicada) e contando com o apoio dos grupos responsivos, eu me perguntava Para quem vou escrever?, Quem são os personagens das nossas narrativas?, Por que estou escrevendo?, Por que busco compartilhar minhas experiências?, Quais contextos pessoais, práticos, e teóricos dão sentido a estas narrativas e a seus efeitos?, A quais formas meus textos de pesquisa irão chegar? (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015) Que histórias estou contando ou vou contar?

Tendo essas inquietações em mente e com os textos de campo compostos, passei a buscar compor sentidos das experiências vividas, considerando os pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005). Essas autoras defendem possibilidades diversificadas de escrita para a pesquisa qualitativa. Analisar a experiência e compor sentidos ao contar e recontar as histórias, da forma como fiz neste trabalho, coaduna-se com a perspectiva narrativa, porque eu estava atenta ao espaço tridimensional da pesquisa narrativa, considerando os movimentos introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivo (CLANDININ, CONNELLY, 2015). Quando digo “compor textos de campo” em vez de “coletar dados”, por exemplo, estou me posicionando em relação à realidade. “Na vida, nós criamos nossa própria realidade a partir das pessoas ou situações; não é que a pessoa ou a situação seja a realidade¹⁵.” (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2005, p. 20. Minha tradução).

Minha escrita busca o próprio processo da composição de sentidos, já que é pela narrativa que a análise dos meus textos de campo se desdobra. A forma da escrita está intrinsecamente ligada às possibilidades de construção de sentidos, procurando envolver o leitor nas minhas experiências vividas e narradas, considerando que não existe apenas uma forma única de conhecimento e, portanto, não existe apenas um modo de expressar esse conhecimento (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2005).

Quando interpreto meus textos narrativos no campo, meu olhar está sendo lançado em uma direção (com base no meu ponto de vista), mas isso não significa que não existam outras direções. Não há verdades pré-estabelecidas, nada é dado, mas existem sentidos sendo compostos e histórias sendo construídas e reconstruídas sobre algo que me inquieta e que passo a investigar.

experiência de Dewey: a relação intrínseca entre o ser humano e o ambiente. Nesse sentido, a pesquisa narrativa é uma relação entre o pesquisador e o participante, que vivem, contam, recontam e revivem histórias únicas de suas vidas particulares.

¹⁵ Original: *In life, we create our own reality out of persons or situations; it isn't that the person or situation is the reality.*

Para escrever esta tese, construí narrativas das minhas experiências vividas junto com meus alunos do sexto ano, durante o ano letivo de 2014, buscando entender como é ensinar inglês na escola pública e desenvolver autoria com eles. Pensando narrativamente, esta tese foi sendo criada a partir dos textos de campo que compus, considerando o espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Olhei retrospectivamente e prospectivamente, introspectivamente e extrospectivamente (CLANDININ; CONNELLY, 2011, 2015), sempre em relação com os meus participantes, pesquisando as histórias de nossas experiências, indagando-me e refletindo sobre as tensões que estão conectadas com meu objetivo de pesquisa. Esses movimentos são baseados no conceito de experiência de Dewey (1938) – a continuidade e a interação.

Olhei retrospectivamente, quando depois de ter saído do campo de pesquisa, narrei nossas experiências de autoria vividas na escola. Olhei prospectivamente ao buscar viver uma história diferente com meus alunos, e também quando busquei ser autora da minha própria prática docente. Olhei introspectivamente, quando prestei atenção às minhas tensões como professora e como pesquisadora, ao olhar para as histórias das experiências de autoria e me perguntar que tipo de professora estou sendo? Que professora estou me tornando? Quem sou eu nas histórias dos meus alunos? E olhei extrospectivamente quando tive uma preocupação com o que meu participante pensava das suas experiências de autoria, sempre em relação a mim, quando busquei honrar as histórias de cada um, negociando a construção de sentidos e com a repercussão que a participação iria ter na vida de cada aluno.

Considerando esse espaço tridimensional da pesquisa narrativa, dois anos depois de ter deixado o campo de pesquisa, entrei em contato com meus alunos participantes Manoela, Everton e Kamilly Vitória, e com a Larissa (mãe da Lowise). Escrevi narrativas sobre minhas tentativas de me tornar autora da prática docente e meus alunos participantes narraram suas experiências de autoria. A Larissa contou sua história como mãe, e a história da Lowise, sobre as experiências de autoria que ela viveu quando era minha aluna. Nesse momento da pesquisa, eu já tinha composto textos de campo e alguns deles foram reescritos, em forma de diálogo e *word image*¹⁶. Nesta tese, cada texto de campo ou texto de pesquisa intermediário foi identificado como tal.

¹⁶ Huber e Clandinin (2005) utilizam *word images* como forma de representação da experiência vivida no campo de pesquisa. *Word images* são textos de campo dispostos em formas de escrita diferentes, que formam uma espécie de imagem com as palavras, ou uma fotografia das palavras.

A fim de buscar compor uma narrativa que fosse escrita da perspectiva do participante, optei por escrever as narrativas de três deles em primeira pessoa, assumindo a posição do participante que viveu a experiência. Por meio do *WhatsApp*, retomei o relacionamento com a Manoela, o Everton e a Kamilly Vitória, durante o primeiro semestre de 2016.

Utilizando esse aplicativo no celular, eles narraram suas experiências vividas no campo de pesquisa e eu transcrevi essas narrativas, fazendo algumas alterações para buscar mais coerência ao texto de pesquisa, como acrescentar elementos de coesão para dar coerência ao texto, acrescentar acentos ou letras para fazer correções ortográficas, excluir palavras repetidas, buscar sinônimos e acrescentar títulos e subtítulos. Além dessas intervenções, acrescentei as referências devidas, e as imagens. Por exemplo, quando a Manoela contou sua experiência de ler as legendas de fotografias, eu estava conversando com ela por *WhatsApp*. Quando ela dizia ter lido as legendas das fotos da galeria de um aluno de Kingsmead, eu abria a tela do computador para ver qual era a fotografia que a Manoela estava descrevendo, e acrescentava em sua narrativa.

Em relação à Larissa, mãe da Lowise, marquei um encontro na casa dela, pelo Facebook, e ouvi sua história com atenção. Quando saí da casa dela, escrevi a narrativa, juntamente com os textos de campo da Lowise, que tínhamos composto em 2014.

Quanto terminei cada narrativa, enviei o texto a cada um dos meus alunos participantes, pedi que lessem e mostrassem a narrativa a seus responsáveis legais. Embora eu já tivesse o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por cada participante e por seus responsáveis, perguntei novamente se autorizavam a publicação daquelas histórias, incluindo seus nomes e fotografias, por entender que eles poderiam desistir da participação, depois de terem lido as narrativas. Em seguida, fiz as seguintes perguntas a eles: tem algo que você gostaria de mudar ou acrescentar? Você se reconhece nessa história? Você se vê nela, do jeito como eu contei, como se fosse você contando? Você prefere que eu use um pseudônimo e retire sua fotografia? Tanto a Manoela, quanto o Everton, a Kamilly Vitória e seus responsáveis legais, autorizaram a publicação de suas histórias e disseram que se reconheciam nas histórias narradas. Fiz o mesmo procedimento com a Larissa, a mãe da Lowise, que também me autorizou a publicar suas narrativas, sem o uso de pseudônimos.

Algumas considerações sobre a ética nesta pesquisa

Esta tese está diretamente relacionada a questões de autoria, coautoria, autoridade, criação, produção, formação e responsabilidade. Por isso a questão ética é fundamental, já que discuto e problematizo o desenvolvimento do processo de autoria nos trabalhos de crianças e adolescentes no ensino fundamental. Pretendo, nesta seção, discutir algumas questões relacionadas à ética na minha pesquisa, já que uma das tensões que vivenciei ao submeter meu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa era se eu estaria sendo ética ao preservar o nome e a imagem dos participantes de pesquisa. A meu ver, eu poderia estar omitindo a coautoria, a voz, a criação ou até mesmo a autoria desse participante.

Porque, nesta pesquisa, todos nós, participantes, nos engajamos em um processo de querer ser autor de algo na escola. Optamos por deixar nossa assinatura naquilo que fizemos, marcando nossas escolhas e divulgando para um público maior como quisemos produzir aquilo que produzimos. Meu nome, como autora desta tese, será divulgado. Minha assinatura estará exposta. Mas os nomes dos outros participantes estariam encobertos, deixando só para mim o mérito do trabalho sobre experiências de autoria.

Partindo dessa inquietação, busquei informações sobre a divulgação do nome e da imagem de crianças e adolescentes, do ponto de vista jurídico. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, a lei garante a preservação do nome e da imagem da criança e do adolescente, mas é clara ao restringir essa proteção aos casos de acontecimentos infracionais. Ao longo de uma investigação, apuração e aplicação de medidas legais à criança e ao adolescente que cometeu ato infracional é obrigatória a preservação de sua identidade e imagem. Portanto, nesses casos, nenhum meio de comunicação, sem autorização legal, pode veicular informações, nomes, atos, documentos, fotografias e ilustrações que possibilitem a identificação das crianças e dos adolescentes envolvidos em um ato infracional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surgiu em 13 de julho de 1990, por meio da Lei nº. 8069, que revogou os anteriores Códigos de Menores. Além dessa proteção, os infantes e jovens também contam com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 24/09/1990. Essa Convenção determina que “todas as ações envolvendo crianças deverão levar em conta o melhor de seus interesses. O Estado deverá garantir à

criança o cuidado adequado caso os pais ou outros encarregados dessa responsabilidade não o façam” (UNICEF, 1990).

Entre os artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança, elaborados pela UNICEF, são relevantes para essa discussão o art. 12, que trata da opinião da criança, o art. 13, sobre a liberdade de expressão e o art. 17, que garante acesso às informações:

Art. 12 - A criança tem o direito de expressar sua opinião livremente e de ter sua opinião levada em conta em qualquer questão ou ação que a afete.

Art. 13 - A criança tem o direito de expressar seus pontos de vista, de obter informações, de divulgar ideias e informações, independentemente de fronteiras.

Art. 17 - O Estado garantirá às crianças o acesso a informações e materiais provenientes de diferentes fontes, e deverá estimular os meios de comunicação de massa a divulgar informações social e culturalmente benéficas à criança, e a tomar medidas para protegê-la de materiais prejudiciais (UNICEF, 1990).

Por outro lado, o artigo 247, do ECA, dispõe que é crime “divulgar total ou parcialmente, sem a autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo à criança ou adolescente a que se atribua ato infracional” (BRASIL, 1990). A penalidade, nesse caso, é uma multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Ainda conforme o art. 247, do ECA:

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º Se o fato for praticado por órgão da imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação ou suspensão da programação da emissora até por dois dias, bem como da publicação do periódico até dois números.

Diante do que foi exposto, no que diz respeito ao ECA e à Convenção sobre os Direitos da Criança, fica claro que o foco da lei, quando proíbe a divulgação da imagem e do nome da criança e do adolescente, é proteger a identidade do menor que comete ou sofre ato infracional.

É importante ressaltar que as crianças e os adolescentes participantes dessa pesquisa, que foram alunos do ensino fundamental da escola pública, estiveram envolvidos em projetos cuja preocupação central era a valorização de suas culturas, a criação de trabalhos que exibam suas opiniões e divulguem suas vozes e a oportunidade

de formar autores de produções em vídeo, poemas, fotografias, colagens, desenhos e outros trabalhos artísticos.

Os participantes e seus respectivos responsáveis legais que desejaram participar dos projetos que propus na escola onde desenvolvi essa pesquisa, e divulgar suas criações, autorizaram a veiculação de imagens em livros, DVDs, revistas e/ou páginas da *internet*, como *blogs* educacionais e/ou o *site* da escola, assinando um termo de veiculação de imagem, que ficou arquivado na secretaria da escola. Os alunos que não autorizaram, tiveram sua imagem preservada.

Além desse termo de veiculação de imagem, que foi apresentado aos responsáveis legais dos alunos, eu, em sala de aula, entreguei um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 01) escrito por mim, a cada aluno do ano letivo de 2014. Antes de entregar os termos, orientei os alunos a ler com calma, em casa, e caso concordassem, assinar e dar aos seus responsáveis para ler e assinar. Uma cópia desse termo ficou em poder do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU e os termos assinados ficaram guardados comigo.

Entretanto, as questões éticas não podem ser deixadas de lado depois da aprovação do comitê de ética da universidade e das assinaturas dos participantes e dos responsáveis (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015). Além da concepção jurídica do conceito de ética, há também o que eu entendo por ética relacional (CLANDININ, 2013), ou seja, a responsabilidade que tenho como professora de Inglês e também como pesquisadora narrativa.

“Questões éticas mudam e mudam assim como mudamos ao desenvolver nossa pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 220). Essa afirmação nos dá a ideia da complexidade do conceito de ética, principalmente na pesquisa narrativa, devido ao caráter relacional (CLANDININ, 2013) desse paradigma de pesquisa. Quero dizer que, como o compromisso do pesquisador narrativo é com seu participante, a forma como me relacionei com os outros participantes de pesquisa teve implicações para a construção do meu entendimento de ética. Os guias de ética em pesquisas com seres humanos, “embora técnicos, detalhados e legalistas, não nos permitem considerar questões de relacionamento, as quais, na narrativa, são o centro de todo esse processo de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 221). Por isso, é preciso sair do aspecto legal da ética nas pesquisas, particularmente das questões dos termos de consentimento livre e esclarecido e do anonimato. Precisamos compreender a ética no

sentido de responsabilidades relacionais, negociadas entre pesquisadores e participantes. Questões de igualdade e justiça social são fundamentais.

É importante destacar que as noções de negociação, ética da participação e colaboração entre participantes e pesquisadores (CLANDININ; CONNELLY, 1988) precisam estar presentes durante toda a pesquisa, desde a entrada em campo, passando pela composição dos textos de campo até a escrita dos textos de pesquisa. Com base nos princípios da pesquisa em sala de aula, de Clandinin e Connelly (1988), buscarei explicar como essas noções estiveram presentes na minha pesquisa.

Tanto minha entrada, quanto minha saída do campo de pesquisa foi negociada com os outros participantes. As aulas começaram em 2014, e coincidiram com minha entrada no campo de pesquisa. Na entrada, eu me coloquei como uma participante, que estava ali para entender com mais profundidade as experiências de autoria que poderíamos viver nas aulas de Inglês em que eu já era a professora. No final de 2014, eu não era mais a professora de Inglês da escola Aquarela, então em outubro de 2014 eu marquei minha saída do campo de pesquisa. No momento da minha saída, também negocieei com os outros três participantes, para que não houvesse uma ruptura brusca nos nossos relacionamentos. Ao longo da pesquisa, mantive contato com o Everton, a Kamilly Vitória e a Manoela, às vezes visitando a escola e conversando pessoalmente, e muitas vezes pela internet. No início de 2016, quando intensifiquei as conversas com o Everton, a Kamilly e a Manoela por *WhatsApp* e com a Larissa pelo *Messenger* (*Facebook*), eu sentia como se estivesse voltando ao campo.

Em relação à negociação de sentidos, faz parte da ética na pesquisa narrativa considerar os sentidos compostos pelo participante, junto com o pesquisador. Por isso, foi fundamental neste trabalho relacional o contato e as negociações entre mim e os outros participantes. Isso implica considerar que cada participante é uma pessoa com suas próprias crenças, valores, sentimentos e necessidades, que pode atuar colaborativamente, junto com o pesquisador.

Clandinin (2013) explica que ela e Connelly (2000, 2011, 2015) viram que precisavam pensar em ética em termos relacionais. Mais de dez anos antes da obra de 2000, eles tratavam da ideia de amizade, que implica um compartilhar: duas ou mais pessoas interpretando a realidade, indo além de um mero contato. O mesmo pode ser dito sobre a pesquisa colaborativa, que requer um relacionamento próximo, como uma amizade (CLANDININ; CONNELLY, 1988).

O que me chama a atenção em relação ao aspecto ético relacional da pesquisa narrativa, é “como os participantes são representados nos textos de pesquisa”¹⁷ (CONNELLY; CLANDININ, 2006, p. 483, minha tradução). Penso sobre os meus participantes, no aspecto relacional e em como eu os tenho representado na minha tese... tenho honrado suas histórias? Tenho considerado seus pontos de vista sobre as experiências que vivemos juntos? Tenho posicionado as histórias vividas e narradas por eles em primeiro plano, no meu texto?

Clandinin e Murphy (2007) nos ajudam a entender algumas questões de ética na pesquisa narrativa. Represento suas considerações em forma de *word image*:

Preocupações éticas:

quando ouvimos a história de vida de uma pessoa,

nós a respeitamos, honramos,

mostramos nosso interesse,

nossa preocupação,

e a legitimamos.

Empoderamos-nos.

Fazer da vida delas

uma lição para ensinar a outros.

“Não causar prejuízo é somente metade da história”.

O pesquisador fica com toda a glória e as promoções.

Imagens.

Como as pessoas são representadas.

Ao viver junto com os participantes, Clandinin (2013) explica, e ouvir suas histórias, prestamos atenção em co-compôr aquilo que o campo está se tornando e quais textos de campo estamos co-compondo com nossos participantes. Ficamos atentos em como nossa presença forma os espaços entre nós e os participantes.

Durante a escrita, da composição dos textos de campo aos textos de pesquisa intermediários, até chegar aos textos de pesquisa, cada um desses movimentos é uma co-composição, que precisa ser cuidadosamente negociada. Essa negociação cria um espaço onde a autoridade narrativa (OLSON, 1995) dos participantes é honrada. Os espaços da pesquisa narrativa são espaços aos quais participantes e pesquisadores pertencem. Esses espaços são marcados pela ética e atitudes de abertura, vulnerabilidade mútua, reciprocidade e cuidado (CLANDININ, 2013). Às vezes, pode acontecer de um participante se sentir incomodado com os textos de pesquisa intermediários, então o pesquisador pode lançar mão de ficcionalização e camuflar tempos, lugares e identidades – isso é parte da negociação.

¹⁷ Original: *as participants are represented in research texts.*

Nesse capítulo, apresentei o caminho teórico-metodológico, o contexto e os participantes de pesquisa e expliquei a noção de ética na minha pesquisa, baseada nos pressupostos de Clandinin e Connelly (1988, 2000, 2011, 2015) e Clandinin (2013), retomando conceitos como negociação e colaboração entre pesquisador e participantes. Passo agora a narrar minhas experiências de autora da prática docente.

CAPÍTULO 2. AUTORA DA MINHA PRÁTICA DOCENTE: primeira tentativa

Nesse capítulo, narro as primeiras experiências de autoria que vivi como professora de Inglês na escola Aquarela, com meus alunos do sexto ano. A partir das histórias “O primeiro dia de aula – a professora *show*”, “Ensinando a ler e a escrever perfis em inglês” e “Criando um avatar que fala inglês”, faço uma análise narrativa e componho sentidos dessas experiências vividas e contadas.

O primeiro dia de aula – a professora *show*

Em uma tarde ensolarada do dia 26 de fevereiro de 2014, mais uma vez entrei dirigindo meu carro em direção ao estacionamento da escola Aquarela com uma sensação de euforia. Passei pela árvore que ficava em frente a escola, senti o sol forte de Uberlândia e admirei o céu azul, sem nuvens (como paulistana, eu me sentia agradecida por morar em uma cidade onde o céu não era cinza a maior parte do ano). Desci do carro e caminhei em direção à entrada dos professores, pela porta dos fundos, para registrar minhas digitais no ponto eletrônico. Eu estava com o cabelo solto, escovado, e maquiada, como não era meu costume. Mas aquele dia, para mim, era especial, pois o ano estava começando e eu tinha acabado de chegar dos Estados Unidos (depois de ter passado seis semanas na Universidade do Arizona, em Tucson, no PDPI¹⁸). Eu estava alegre e com frio na barriga, ansiosa por rever meus colegas de trabalho e por conhecer minhas turmas de Inglês de 2014. Além disso, estava entrando no meu campo de pesquisa, começaria a compor meus textos de campo e estava com muitas expectativas para as minhas aulas, por isso tinha dado uma caprichada no visual (estava vestindo uma camiseta vermelha do *Wildcats*, time de basquete da Universidade do Arizona).

Revi alguns colegas, dei alguns abraços apertados, falei da viagem rapidamente e fui olhar o horário. Eu tinha ficado com oito turmas de sexto ano, de Inglês. As turmas eram divididas por letras, do sexto A ao sexto H. Subi a rampa que dava acesso ao andar de cima e me dirigi à primeira sala de aula do dia. À medida que subia a rampa, alguns pensamentos passavam pela minha cabeça: “Nossa... meu primeiro dia de pesquisa...

¹⁸ O Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA foi coordenado pela Capes em parceria com a Embaixada dos EUA no Brasil e com a Comissão Fulbright, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed). Foram oferecidas atividades acadêmicas e culturais para professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino.

preciso falar menos e deixar meus alunos falarem mais... tenho que manter o controle das salas... tenho que propor trabalhos em grupos... vou falar mais inglês e menos português... preciso me mostrar confiante...” O estilo de aula que vivi nos EUA estava marcado nas minhas memórias – as dinâmicas, os jogos, as aulas alegres, com recompensas e palavras de incentivo e encorajamento (*YOU, GUYS, ROCK! YOU’RE AWESOME!*). Eu queria por tudo isso em prática com meus alunos do sexto ano, investigar a questão da autoria deles e escrever minha tese de doutorado (mais tarde fui perceber o quanto eu estava sendo ingênua).

Então apareci na porta da sala de aula e vi alguns alunos andando pela sala e conversando. Fiquei parada em pé, na porta, olhando o movimento da sala, séria (eu costumava fazer isso para chamar a atenção dos alunos). Aos poucos, eles foram se sentando em seus lugares e ficando em silêncio, me olhando. Abri um sorriso, fui entrando e dizendo, em inglês “*Hello, guys! Good afternoon!*”¹⁹ Alguns responderam timidamente “*good afternoon*”, mas a maioria ficou quieta. Alguns sorriram, eu falei um pouco de mim, perguntei o que eles queriam saber sobre mim, conversei com alguns alunos que tinham repetido o ano e por isso eu já os conhecia, e segui com as aulas – algumas atividades para quebrar o gelo daquele primeiro dia. Os alunos participaram, fazendo tudo que eu queria e eu saí satisfeita, certa de que estava fazendo um bom trabalho (eu achava que estava arrasando).

Entretanto, as coisas mudaram. Depois do intervalo, eu apareci na porta do sexto F e um dos alunos gritou:

– A VIVIAAAAAANEEEEEE!!!!!!

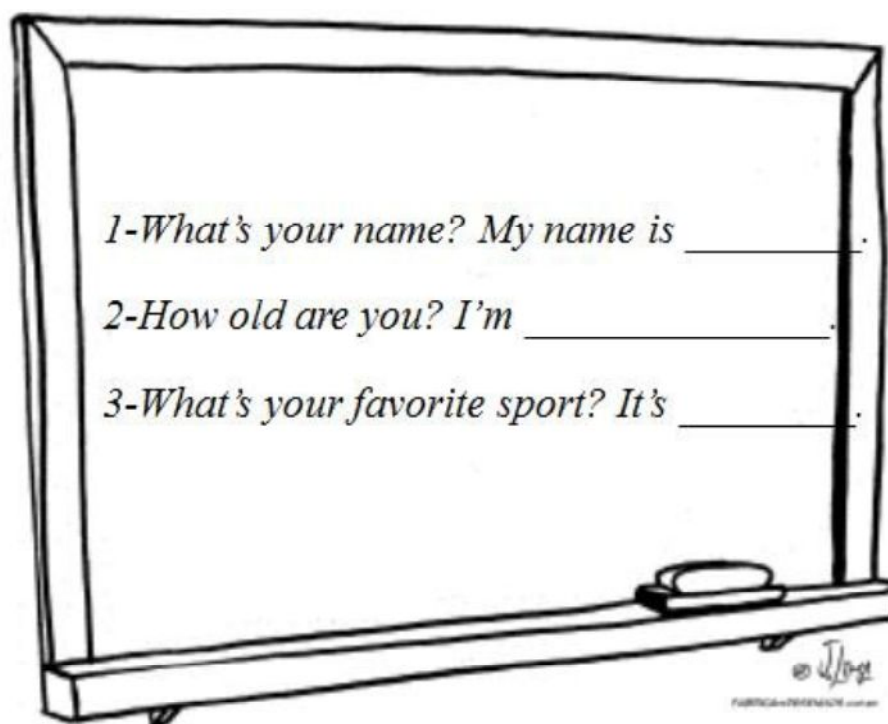
Todos os alunos começaram a bater palmas e bater com os pés no chão e as mãos nas carteiras. Fiquei feliz com a demonstração de carinho (foi assim que entendi a barulheira), mas imediatamente preocupada com as outras aulas, entrei na sala fazendo sinal de silêncio e pedindo para eles pararem com a algazarra. Quando eles se acalmaram eu falei um pouco de mim e conversei um pouco com os alunos. Tinha uns cinco ou seis repetentes, que já me conheciam.

Fizeram perguntas sobre a viagem, sobre a camiseta que eu estava usando, sobre os times de basquete etc. Falei sobre as escolas que eu tinha visitado em Tucson, sobre a Universidade do Arizona, o *Grand Canyon* e sobre uma cerimônia de bênção da qual participei, da casa do meu professor, que era um índio *Cherokee* – contei da fogueira ao

¹⁹ Olá, pessoal! Boa tarde!

centro, a lua cheia nos abençoando e eu, como assistente do índio (isso mesmo, A-S-S-I-S-T-E-N-T-E!!!), jogando fumaça de sálvia queimando nos meus colegas, professores brasileiros, e pelos cantos da residência.

Acho que passei um pouco do que aquela história significou para mim, pois meus alunos ouviram atentamente, com expressões de alegria e curiosidade. O tempo foi passando e fui percebendo que eu tinha me empolgado e falado demais – os alunos estavam só ouvindo. Então propus a atividade que eu já tinha proposto nas outras aulas até aquele momento. Pedi que se sentassem em pares e escrevi três perguntas e três começos de respostas no quadro, da seguinte forma:



20

Depois de escrever essas perguntas e o começo das respostas no quadro, fiz a atividade com alguns alunos, escrevi algumas possibilidades de respostas no quadro e pedi para que eles conversassem com seus colegas, em inglês, trocando de turnos: ora um perguntava e o outro respondia, ora o outro fazia a pergunta. Não funcionou. Fiquei tão frustrada e preocupada por estar perdendo o controle da sala, que não sabia o que fazer. Os alunos falavam demais sobre assuntos que não tinham relação alguma com o que estávamos aprendendo, levantavam das carteiras e faziam muito barulho (riam alto

²⁰ Qual seu nome? Meu nome é _____.
 Quantos anos você tem? Tenho _____ anos.
 Qual seu esporte favorito? É _____.

sobre outros assuntos, arrastavam carteiras, gritavam, andavam até as janelas e jogavam papeizinhos uns nos outros e para fora da sala).

Alguns poucos alunos que estavam interessados naquele conteúdo me perguntavam como pronunciar algumas palavras e o que elas significavam, ou como dizer tal coisa em inglês, todos falando ao mesmo tempo e eu me sentia cada vez mais perdida e atordoada, preocupada com os outros. Comecei a suar e não sabia o que fazer para os alunos se acalmarem. Por que essa atividade não tinha funcionado com o sexto F, como funcionou com as outras três turmas antes do intervalo? Que tipo de atividade era aquela? Quais eram meus objetivos com aquela aula?

Naquele mesmo dia, depois do trabalho, escrevi uma narrativa, contando como vivi essa experiência. Talvez os alunos não tivessem visto sentido em conversar em inglês com seus colegas, já que eram todos brasileiros! Eu me lembrei de como eu me sentia nos EUA, quando algumas das minhas colegas brasileiras exigiam que eu conversasse somente em inglês, com elas, mesmo sem ter nenhum estadunidense por perto, só para praticar a fala – eu me sentia uma idiota.

Talvez a atividade não tivesse dado certo naquela turma, porque era um grupo de alunos que subvertiam a ordem, não eram passivos, nem se submetiam facilmente às regras impostas pela escola. Nesse primeiro dia de aula, eu me senti muito provocada pelos meus alunos e me vi como uma professora que vive muitas tensões: O que eu estava fazendo com meus alunos naquele primeiro dia de aula? Estava tentando ser uma professora “*show*”? Tinha a intenção de motivar os alunos com *role plays*? Por que queria falar só inglês em sala de aula? E por que não falar só inglês?

Em meio a essas tensões, no dia seguinte, repeti a mesma atividade com as turmas que faltavam, mas já com sentimentos de inquietação: “alguma coisa está errada” – eu pensava. “Essa não é a professora Viviane que eu quero ser”. Portanto, tratei de por em prática meu planejamento que tinha feito no final do ano anterior e fui conversando com os alunos, turma após turma, sobre as atividades que desenvolveríamos durante o ano. Baseada nas minhas aulas dos anos anteriores e no meu planejamento, fui contando aos alunos e escrevendo no quadro minha proposta de produção em inglês – escrever seu perfil, um poema e criar uma vídeo narrativa. Os alunos ficavam olhando para mim com uma carinha de interrogação e eu ia, aos poucos, explicando resumidamente como faríamos durante o ano.

Tomei como exemplo o gênero perfil, que seria trabalhado no 1º bimestre e fiz a seguinte proposta: cada aula seria como uma oficina e os alunos desenvolveriam

atividades de leitura e produção de texto. Das duas aulas que tínhamos por semana, uma seria na sala de aula e a outra seria no laboratório de informática. Eu teria que distribuir doze pontos para atividades menores durante o bimestre (essa seria a nota do processo) e os alunos seriam obrigados (pela escola) a fazer uma prova bimestral que valia oito pontos e que seria aplicada nos dias e horários estabelecidos pela coordenação (essa nota seria o produto). Os doze pontos seriam atribuídos por mim a cada aula, portanto os alunos que participassem das atividades, ganhariam pontos de participação, incluindo uma auto avaliação (uma nota atribuída por eles mesmos avaliando seu engajamento, sua disciplina e seu esforço durante o bimestre). Além disso, eu gostaria também que os alunos avaliassem minha prática, mas não sabia bem como iria fazer isso.

Geralmente, os alunos estavam acostumados a fazer, com os outros professores, uma prova mensal e um trabalho que somavam os doze pontos do processo, mais a prova bimestral de oito pontos. Eu queria sugerir que os doze pontos do processo fossem atribuídos para as atividades que desenvolveríamos em sala, sem prova mensal. Escrevi a soma dos pontos no quadro e perguntei se os alunos concordavam com minha sugestão. Disse, também, que eles poderiam sugerir algo diferente caso desejassem, mas nenhum aluno quis mudar o que tinha ficado estabelecido por mim. Hoje, olhando para essa experiência, percebo que eu estava tentando ser uma professora aberta a sugestões, mas, de forma contraditória, já vinha com tudo pronto. Eu poderia ter perguntado como os alunos queriam que os pontos do processo fossem atribuídos.

Ensinando a ler e a escrever perfis em inglês

Dando início às atividades propostas no primeiro bimestre, começamos as aulas com o gênero perfil. Apesar de ser um gênero que normalmente as pessoas escrevem e leem na *internet*, para conhecerem e/ou serem conhecidos em redes sociais, planejei incluir a compreensão e a produção oral desse gênero, pensando que essas produções fariam parte das vídeo narrativas que os alunos criariam no terceiro bimestre (como eu tinha feito com as turmas do ano anterior). O livro didático também seria utilizado, mas demorava cerca de um mês para estar com cada aluno, até ser entregue na escola, registrado na biblioteca e distribuído entre o corpo discente. Por isso, iniciamos o trabalho com o gênero perfil sem o livro didático.

Na primeira aula da unidade didática que planejei, baseada no gênero perfil, combinei com os alunos que sempre que a aula ocorresse em sala, eles poderiam se

sentar em duplas, mas as duplas já deveriam estar formadas antes que eu entrasse na sala. Além disso, pedi para que cada aluno escrevesse seu nome em um papel dobrado sobre a mesa, para que eu pudesse chamá-los pelo nome. Isso criou um interesse dos alunos que eu não esperava: eles se preocuparam em escrever seus nomes de forma personalizada, capricharam nas letras, cores e desenhos e eu sentia que eles gostavam quando eu fazia um esforço para ler as plaquinhas e chamá-los pelos nomes.

Depois de estarem todos organizados em duplas, propus uma atividade de leitura. Entreguei folhas com o perfil, em inglês, de algumas pessoas e atividades sobre os textos, que retirei da *internet* e pedi para que os alunos colassem as folhas no caderno. No *site National Geographic Kids* encontrei perfis de crianças do mundo todo. Selecionei o perfil da Ava, do David e da Keli. A primeira atividade era ler e destacar os cognatos do texto da Ava (figura 3), antes de realizar as atividades propostas.

Figura 3 - Perfil da Ava - parte das atividades da folha “Trabalhando com o gênero perfil”.



Fonte: *National Geographic Kids* (2009)

Como era a primeira vez que os alunos faziam esse tipo de atividade, fiz junto com eles:

- Todos já estão com as folhas coladas no caderno?
- SIIIIIIIMMMMMMM!!!
- Então vou passar olhando! – e eu caminhava entre as carteiras para verificar se todos estavam com as folhas coladas. Quando via algum aluno sem caderno, parava ao lado dele, e esperava que pegasse o material.

– Mas, professora, eu não tenho cola – disse o João.

– Quem tem uma cola para emprestar para o João? – e logo aparecia a cola, o aluno colava a folha, e prosseguíamos. Quando acontecia de o aluno esquecer o caderno em casa, eu enviava um bilhete para o responsável legal pelo aluno e pedia para que colocasse as tarefas em dia. Esses problemas de esquecer material não eram frequentes naquela escola.

– Vamos começar as atividades dessa folha? Peguem o perfil da Ava e observem o título, o subtítulo, as imagens, os tamanhos das letras... vamos destacar os nomes?

– Ava, Sidney, Austrália.

– Isso mesmo, circulem ou destaquem no texto. E agora vamos encontrar os cognatos. Quem sabe o que são cognatos?

– São as palavras iguais em inglês e português!

– Sim, iguais ou muito parecidas em inglês e em português (escrevi, no quadro, algumas palavras cognatas e outras não) *Sport*, é um cognato? E quanto a *chocolate*? – dessa forma, à medida que os alunos identificavam, eu ia circulando os cognatos, no quadro.

– Professora, encontrei um cognato no texto: *multi-cultural*! – gritou um aluno, empolgado.

– E quanto aos números? O que vocês entendem com os números que aparecem no texto? – eu perguntei, buscando guiar meus alunos em sua leitura.

Depois os alunos começaram a responder a algumas questões, em português, que eu tinha elaborado sobre o texto. Elaborei as questões para que eles buscassem primeiro uma compreensão geral do texto e posteriormente uma compreensão de informações específicas:

De onde foi tirado esse texto?

Que tipo de texto é esse?

Sobre o que é esse texto?

Quando foi escrito?

Quem é o autor?

Onde Ava mora?

Em que série ela está?

Quantos anos ela tem?

Em que tipo de escola ela estuda?

Circule a palavra *pet* no texto. Procure seu significado no dicionário.

Ava tem animal de estimação? Que termo, no texto, nos permite conhecer essa informação?

Você estuda no mesmo tipo de escola que Ava? Por quê?

Questões elaboradas por mim sobre o perfil de Ava, fevereiro, 2014.

Eu costumava dar uns minutos para que os alunos trabalhassem sem minha intervenção e depois ia conversando sobre possíveis respostas, passava entre as duplas para ver o que os alunos estavam fazendo, ensinava como usar o dicionário em sala de aula, encorajava os alunos a usarem o celular como tradutor e discutia com a turma sobre possíveis dúvidas. A essa altura, a aula de cinquenta minutos já estava para terminar, então eu avisava os alunos que retomariamos na semana seguinte, já que a aula seguinte seria no laboratório de informática.

Meu plano para concluir o trabalho com os perfis era a criação de um avatar no *Voki*. Minha ideia era que cada aluno criasse um avatar que falasse, em inglês, o seu perfil. Para viabilizar essa e outras atividades realizadas na *internet*, decidi disponibilizar uma plataforma de comunicação entre mim e os alunos – o *Edmodo*²¹. Na página inicial dessa plataforma, líamos em destaque “Bem-vindos ao *Edmodo*. O modo mais seguro e mais fácil para os educadores se conectarem e colaborarem com seus alunos, com os pais e uns com os outros. Crie sua conta gratuita.” (figura 4).

Figura 4 - Página inicial do *Edmodo*



Fonte: *Edmodo* (2015)

Eu e a professora de Informática Educativa da escola (figura 5) ajudamos os alunos a se cadastrarem no *Edmodo*. Então durante dois dias na semana, durante todos os horários do turno da tarde, meus alunos foram, aos poucos, se cadastrando no grupo “Uberlândia *Views and Voices*” no *Edmodo*.

²¹ Explico como foi a utilização do *Edmodo* no capítulo um.

Figura 5 - A professora de Informática Educativa com os alunos



Fonte: a própria autora.

Essa aula era só para se cadastrar (o cadastro poderia ser em diversas línguas, bastava o aluno selecionar qual desejava. Eu deixava em inglês, mas alguns alunos mudavam o idioma e se cadastravam em português). Fui mostrando o passo a passo no telão e os alunos iam se cadastrando junto comigo (figura 6).

Figura 6 - Página de cadastro do Edmodo.

Fonte: Edmodo (2015)

Pedi para os alunos levarem seus cadernos e alertei sobre a importância de guardar o nome de usuário e senha, caso contrário não conseguiriam entrar no *site* em uma próxima vez, ou de suas casas. Em geral, os alunos não prestavam atenção em letras maiúsculas e minúsculas, espaços e caracteres. Quando anotavam o nome de

usuário no caderno, por exemplo, mudavam esses detalhes sem perceber e quando tentavam entrar num outro dia, não conseguiam. Pedi para que os alunos mais proficientes no uso da internet ajudassem os alunos que estavam com dificuldades (figura 7). Durante a aula, alguns alunos levantavam e iam até os colegas que não conseguiam se cadastrar. Foi uma solução que encontrei para a heterogeneidade das salas, com alunos que conheciam bem o ambiente digital e alunos que tinham muita dificuldade em utilizar a internet para aquele fim.

Figura 7 - Alunos trabalhando em dupla, na aula de Inglês, no laboratório de Informática



Fonte: a própria autora

Nas aulas seguintes do trabalho com o gênero perfil, voltamos a desenvolver as atividades da folha que os alunos tinham colado no caderno. Meu plano era o seguinte: em cada semana, uma aula seria na sala de aula desenvolvendo atividades no caderno e outra aula seria no computador. Para mim, a escrita no caderno era necessária para atender às demandas da vida escolar, se não fosse por esse motivo, eu gostaria que todas as aulas acontecessem no laboratório de informática ou usando celulares em sala de aula. A principal demanda a que me refiro aqui é a da prova bimestral. Eles teriam que fazer a avaliação bimestral seguindo as normas da escola, ou seja, todas as turmas do sexto ano, no mesmo horário, na data estabelecida pela coordenação, fariam duas horas de uma prova elaborada por mim.

Minha preocupação era, então, que os alunos tivessem familiaridade com o formato da prova, os tipos de questão, como seriam distribuídos os pontos e como eles poderiam distribuir o tempo de prova. Pela minha experiência dos anos anteriores, quando os alunos terminavam a prova muito rapidamente, começavam a conversar e

virava uma bagunça, e os outros professores que estavam aplicando a prova reclamavam. Com isso em mente, iniciamos mais uma aula:

– Vamos continuar com as folhas do perfil? Bem, essas questões das folhas que vocês colaram no caderno servirão de base para a prova bimestral. Então prestem atenção aos enunciados e se tiverem dúvidas, não tenham vergonha de perguntar – disse isso e pedi que respondessem à seguinte questão, com base no que tínhamos estudado na aula anterior:

Assinale a alternativa em que há somente cognatos retirados do texto:

- (A) cup, sour, cream, vegetable oil, eggs.
- (B) my, live, name, don't, pet, want.
- (C) December, posted, name, Australia, multi-cultural.
- (D) preheat, mix, cook, cream, vegetable.

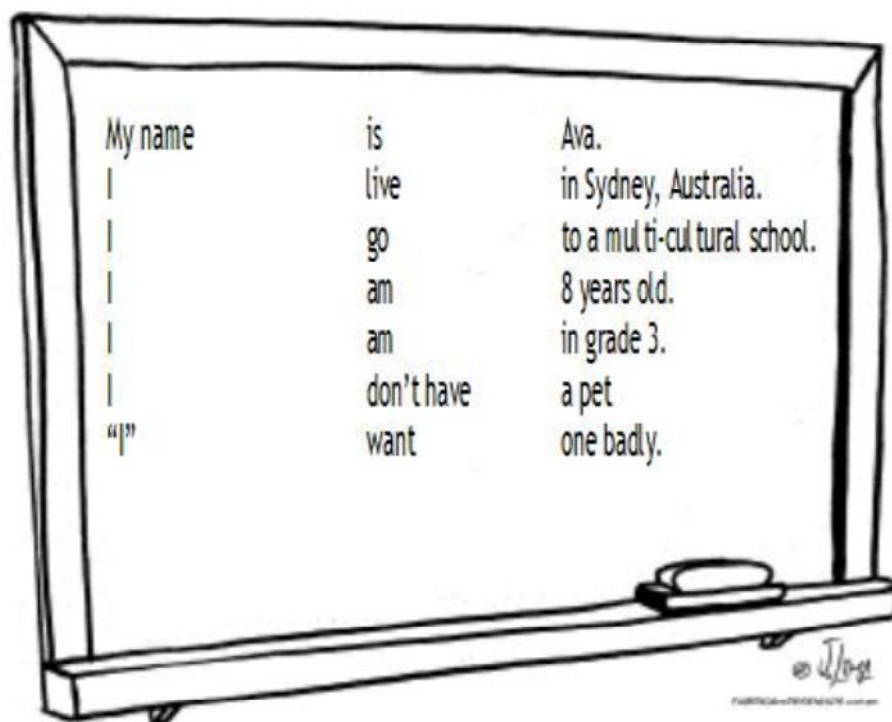
Questão elaborada por mim, sobre o perfil de Ava, fevereiro, 2014.

Como eram muitas turmas e o prazo era curto para corrigir as provas bimestrais (eu tinha uma semana para corrigir as provas, somar com as outras notas do processo, digitar as notas no diário eletrônico e passar para o diário, escrito a mão), eu colocava somente questões de marcar “x” na prova, e reservava as aulas para trabalhar questões abertas nas tarefas que eu avaliava durante o bimestre. Para os alunos se habituarem a esse meu sistema de avaliação, eu colocava, nas folhas, tanto questões abertas quanto fechadas, e eles já conheciam os tipos de questões no momento das provas bimestrais.

Dando continuidade ao trabalho de leitura do perfil da Ava, eu chamava a atenção dos alunos para a data em que ela havia postado seu perfil no *site*:

Tuesday, December 1, 2009.

A partir dessas informações, eu explicava como escrever as datas, em inglês, e colocava no quadro os dias da semana e os meses do ano, em inglês. Todos os dias de aula da minha disciplina, os alunos escreviam no canto do caderno o mês, o dia e o ano que estava acontecendo aquela aula, em língua inglesa. Em seguida, eu organizava as orações do perfil da Ava no quadro, uma abaixo da outra, para que os alunos pudessem visualizar a ordem dos elementos nas orações, em inglês:



Sistematização das orações, elaborada por mim, sobre o perfil de Ava, fevereiro, 2014.

– Quais vocês acham que são os verbos? – eu perguntava às turmas – Os do meio? Isso mesmo. Aqui temos o verbo “ser”, “morar”, “estudar”, “ser”, “não ter” e “querer”. A ordem dos elementos, nas orações, em inglês é igual à ordem em português. Isso pode ajudar muito quando vocês forem escrever o seu perfil na língua inglesa.

– Agora vamos passar para as próximas questões? Baseados no perfil da Ava, complete as informações, sobre você. Mas desta vez, tudo em inglês, certo?

– Em inglês, professora? Não vou dar conta... – muitos alunos se assustavam nesse primeiro momento. Mas à medida que eu ia colocando algumas possibilidades de respostas no quadro, eles iam percebendo que conseguiam fazer a atividade.

– Levante a mão quem quer responder à primeira pergunta! Você? Está bem! Vamos lá, Guilherme, *What's your name?* – eu perguntava em inglês, oralmente, mas na folha estava escrita só a resposta:

a) My name is _____

– *My name is Guilherme.*

– *What about you, Victória?*

– *My name is Victória.*

– Certo, então agora vocês podem completar com as informações sobre vocês.

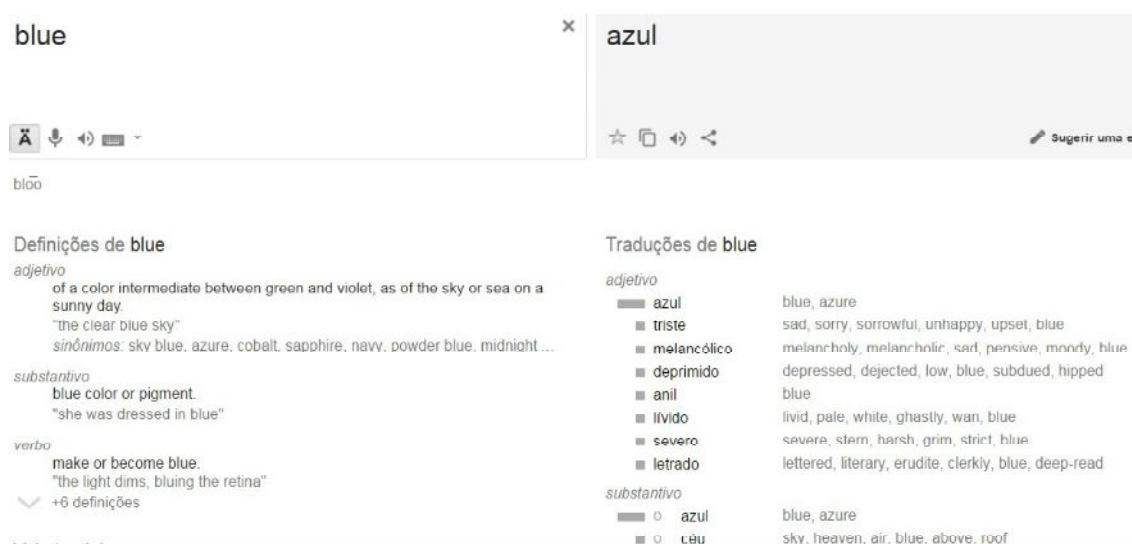
My favorite color is pink. And you, Manoela? What's your favorite color?

– Como é que fala azul, professora?

– É BLÚÚÚÚ!!! – alguns meninos disseram, ao mesmo tempo, e eu escrevi no quadro algumas cores que os alunos pediram, outras eu pedi para procurarem no dicionário.

Durante as aulas, fui percebendo que os alunos, em geral, tinham dificuldade em usar o dicionário impresso, o dicionário e o tradutor *online*. Por isso, em várias aulas eu explicava como as palavras apareciam nos dicionários e/ou no tradutor: as abreviações indicando a qual classe de palavra pertenciam, os exemplos dados e a importância do contexto. Por exemplo, eu mostrava no telão a página de um tradutor *online* (figura 8).

Figura 8 - Exemplo de como eu ensinava a usar o Google tradutor



Fonte: Google Tradutor (2016)

No exemplo da figura 8, eu explicava aos meus alunos como as palavras podiam ter mais de um sentido, dependendo do contexto. Eu chamava a atenção deles para os exemplos que apareciam na parte esquerda da tela e os sentidos do termo, caso tivesse a função de substantivo, de adjetivo ou de verbo no contexto. Assim, os alunos seguiam com as atividades, consultando dicionários ou tradutores, e na aula seguinte eu chamava um por um na minha mesa para olhar os cadernos e ver como cada um estava desenvolvendo determinada parte da atividade:

- b) My favorite color is _____
- c) My favorite band or singer is _____
- d) My favorite sport is _____
- e) My favorite TV show is _____
- f) My birthday is in _____

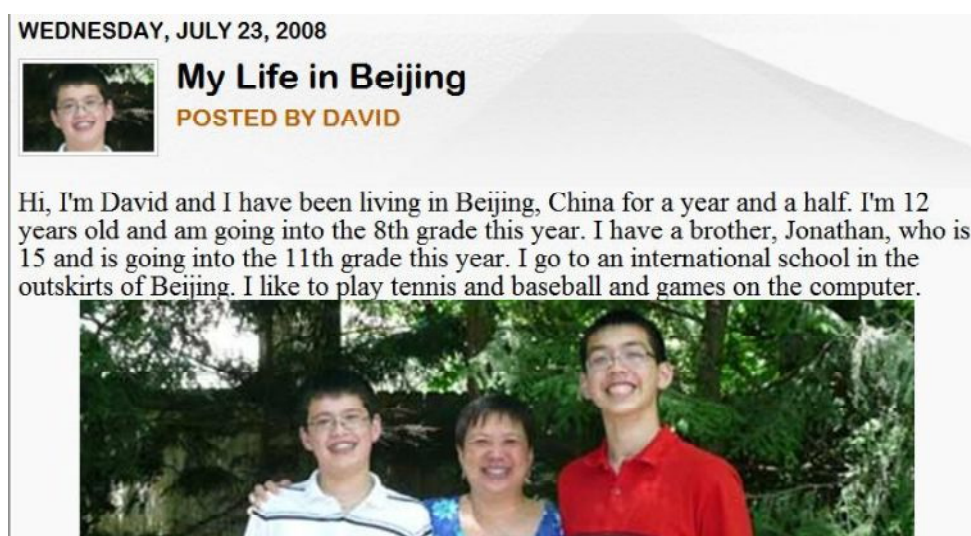
- g) My best friend is _____
 h) My favorite celebrity is _____
 i) I am _____ years old.
 j) I'm from _____
 k) I have _____ brothers and _____ sisters / I _____ have any brothers or sisters.
 l) I study at _____
 m) I am in _____ grade.
 n) I live in _____, _____.

Parte da folha de exercícios – Trabalhando com o gênero perfil – elaborada por mim, fevereiro, 2014.

O segundo perfil trabalhado na folha de atividades foi o perfil do David, de acordo com a figura 9. Esse perfil foi tirado do mesmo *site* que eu tinha tirado o perfil da Ava. O David era um menino nascido na China, e tinha postado fotos interessantes sobre os jogos olímpicos de inverno que aconteceram em Beijing, em 2008.

Com o perfil do David em mãos, eu e meus alunos fizemos os mesmos procedimentos de leitura do perfil da Ava: analisamos as imagens, os títulos e os subtítulos, a disposição das palavras no texto, analisamos o contexto de produção, os números, os cognatos, a organização textual do gênero, a estrutura frasal, as datas, quem era o autor etc. Dessa vez, os alunos estavam mais seguros e mais familiarizados com o tipo de atividade de leitura que eu tinha proposto.

Figura 9 - Perfil do David - parte das atividades da folha “Trabalhando com o gênero perfil”.



Fonte: *National Geographic Kids* (2008)

Para a leitura do perfil do David, propus as seguintes questões, para que meus alunos respondessem em português:

Que tipo de texto é este?

Em que dia, mês e ano este texto foi escrito?

Quem é o autor?
 De onde ele é?
 Quantos anos ele tem?
 Quem é Jonathan?
 Quantos anos Jonathan tem?
 O que David gosta de fazer?
 De onde este texto foi tirado? Você gostaria de ter seu perfil publicado no mesmo lugar onde encontramos o de David? Por quê?
 Dê outro título para o texto.
 Você gostou do texto? Por quê?
 Em que você pensava enquanto lia o perfil do David?

Questões elaboradas por mim sobre o perfil de David, fevereiro, 2014.

Depois de ler o perfil do David, desenvolvemos atividades de leitura com o perfil da Keli (figura 10), uma jovem da Guatemala, que eu também tinha encontrado no site *National Geographic Kids*.

Figura 10 - Foto do perfil da Keli - parte das atividades da folha “Trabalhando com o gênero perfil”









Fonte: *National Geographic Kids* (2010)

O perfil da Keli era o seguinte:

My Life - I am Keli. I'm a 14-year-old girl and I'm from Guatemala. I *Speak* an indigenous language called Mam and Spanish. Spanish is the official language and I am learning Spanish in school. I have one adopted sister, Luisa Caramina. Here is a picture of me, Caramina (she is holding our cat), my Grandma and my mom! I like to play basketball, listen to rock music and latin music. My favorite movie is "Shrek". My favorite music or band is Latin and reggaeton, but I also like Shakira. My favorite game is Ping pong and I like to play basketball at school! (NATIONAL GEOGRAPHIC KIDS, 2010).

Partindo desse perfil, depois que meus alunos leram o texto, fizeram inferências, previsões, estudaram os cognatos, a estrutura frasal e a imagem, pedi que eles tomassem o perfil da Keli como modelo e substituíssem as estruturas em branco com suas próprias informações, preferências, fotografias etc. O texto final de uma aluna ficou assim:


My Life

I am faela. I'm a 10-year-old girl and I'm from rasil. I *Speak* Portuguese. Portuguese is he official language and I am learning English in school. I have one sister, ulia. I like to play "carimbada", listen to country music and funk. My avorite movie is "Fast and Furious". My favorite music or band is orge and Mateus. I like to

Perfil da aluna Rafaela, abril de 2014.

O último perfil com o qual os alunos trabalharam na folha que tinham colado no caderno foi o perfil de Ben (figura 11).

Figura 11 – Perfil do Ben - parte das atividades da folha “Trabalhando com o gênero perfil”

Name	Country (City)	Native Language	Practicing Language	Description
 Ben March 7, 2010 Add to Favorites	United States (New York)	English French	Japanese	Hi, I'm a 32 year old Canadian guy living in NYC. I would love to learn some basic Japanese. I would also like to learn more about Japan and Japanese culture. I work in accounting. I like movies, music, reading and I'm trying to teach myself to play the violin. I <i>Speak</i> English and French and would be happy to help you with either in exchange.

Fonte: *My Language Exchange* (2010)

O diálogo a seguir, entre mim (a professora) e os alunos foi construído com base em notas de campo, planos de aula e atividades que meus alunos me entregaram:

– Agora vamos ler mais um perfil. Vocês estão percebendo algo de diferente nesse texto? – perguntei aos meus alunos.

– Está em forma de tabela – alguns alunos responderam.
 – Exatamente. Vamos ver... qual a língua nativa do rapaz que aparece na foto?
 – Inglês e francês! É, professora... no Canadá eles falam francês, também! Eu vi na televisão!

– Vocês estão conseguindo ler a tabela muito bem. Precisa analisar a correspondência entre as linhas e as colunas. Vamos ver se vocês conseguem responder algumas questões... Qual o nome e o país de origem da pessoa que aparece no texto?

– Estados Unidos! – alguns gritaram. Canadá! – disseram outros.

– Ele mora nos Estados Unidos, mas é canadense. Por isso ele diz, em seu perfil, “*I’m a 32 year old Canadian guy living in NYC*” Podemos saber, então, que ele tem 32 anos e é canadense, mas mora em (escrevia no quadro NYC) New York City – cidade de Nova Iorque. É como eu, que moro aqui em Uberlândia, mas sou de São Paulo. Como eu diria “Eu sou de São Paulo”, em inglês?

– *I’m from São Paulo.*

– Isso mesmo. E se eu morasse em Nova Iorque? Como eu diria, em inglês?

(Silêncio). Disse aos alunos para tomar o texto como exemplo. Então alguns alunos observaram o texto e depois de um tempo disseram timidamente, com a voz baixinha:

– *I’m Brazilian, living in New York.*

– É isso aí. Não precisa ter vergonha, nem medo de errar.

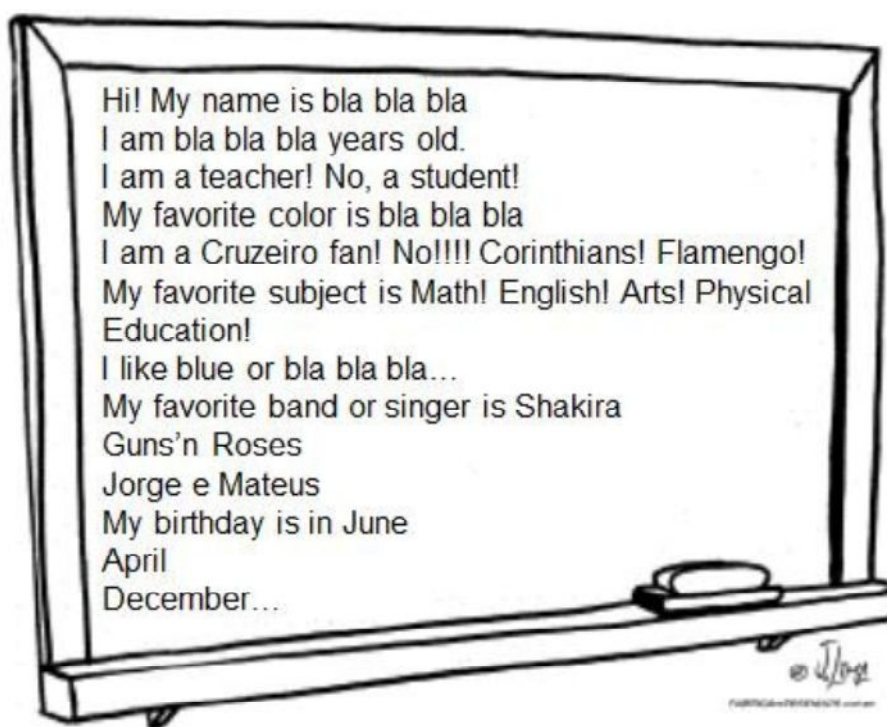
Depois de deixar meus alunos por alguns minutos lendo o texto e trabalhando com o dicionário, pude fazer algumas perguntas aos alunos, que represento agora em forma de diálogo:

- Ben diz que trabalha com contabilidade. Como ele diz isso, em inglês?
- *I work in accounting.*
- E do que ele gosta?
- De filmes, de música e de ler.
- Qual instrumento ele está aprendendo?
- Violino.
- Você sabe tocar algum instrumento ou gostaria de aprender? Qual?
- Violão! Teclado! Flauta! Bateria!

Questões elaboradas por mim sobre o perfil de Ben e algumas respostas dos alunos, fevereiro, 2014.

Depois de terem terminado as atividades da folha colada no caderno, escrevi um perfil no quadro. Eu perguntava se tinha algum aluno voluntário na sala, que quisesse

ter o seu perfil escrito no quadro (às vezes eu fazia “uni-duni-tê” para escolher um aluno, já que muitos levantavam as mãos), e íamos construindo o perfil coletivamente – eu ia perguntando “o que vem agora?” e ia escrevendo o perfil do aluno voluntário no quadro. Quando nenhum aluno queria participar com seu próprio perfil, eu escrevia o meu. Os alunos iam percebendo que há uma organização textual do gênero e iam dizendo o que eu deveria escrever:



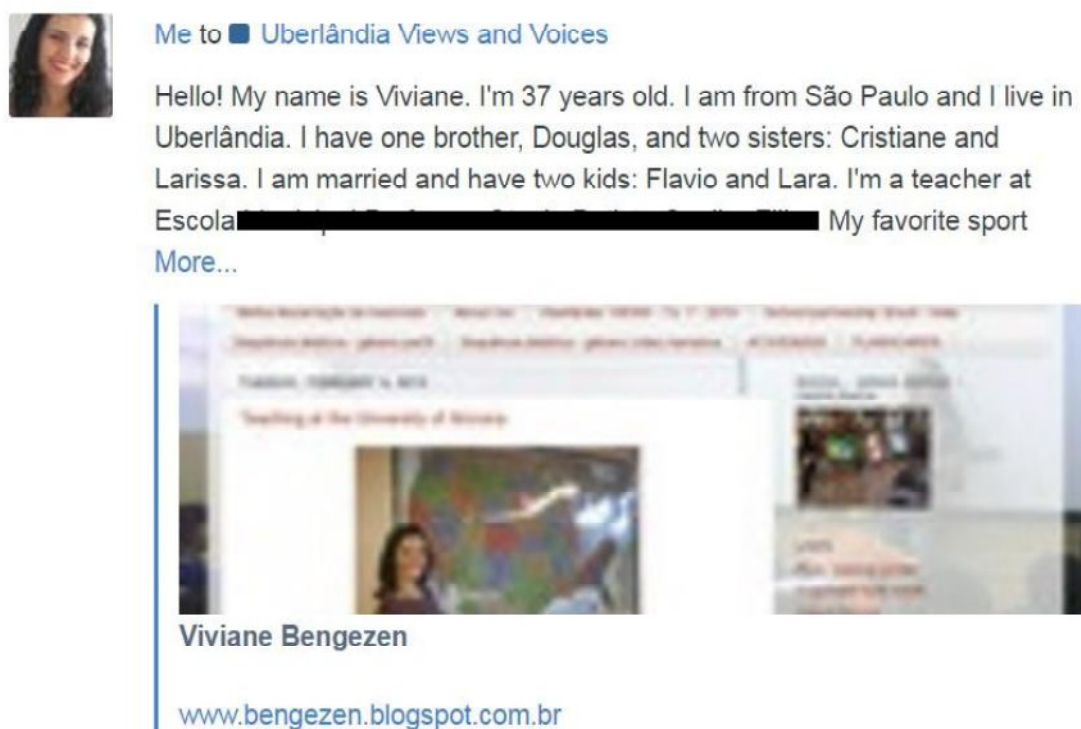
Word image do perfil coletivo, setembro de 2015.

Depois dessa aula em que escrevemos um perfil coletivamente, pedi que cada aluno escrevesse seu próprio perfil, no caderno. Enfatizei que eles poderiam se basear nos perfis estudados anteriormente, como o da Ava, do David, da Keli ou do Ben, e, por último, nesse que tínhamos construído juntos. Enquanto desenvolvíamos essas atividades em sala de aula, no laboratório de informática continuávamos com o trabalho de escrever um perfil no *Edmodo* para depois criarmos um avatar para dar voz a esse perfil.

Fui mostrando no telão como postar mensagens e inserir foto. Os alunos leram minha mensagem, que continha meu perfil, e digitaram seu perfil, que já tinha sido escrito no caderno. Ensinei também que os alunos poderiam editar seu texto sempre que fosse necessário, e que à medida que fossem lendo outros perfis, poderiam editar o seu

próprio. A postagem do meu próprio perfil, minha foto e o *link* para meu *blog* ficaram conforme a figura 12.

Figura 12 - Meu perfil no Edmodo



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

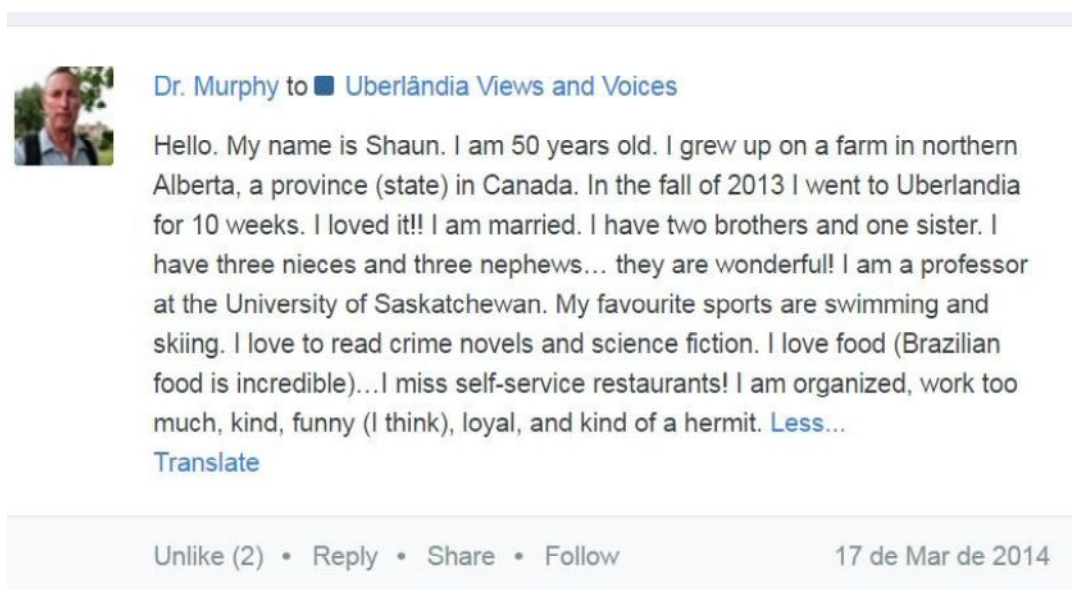
As postagens de alguns alunos escrevendo seus próprios perfis começaram no dia 15 de março e se estenderam por um mês (figura 13).


Figura 13 - Primeiras postagens dos perfis de alunos



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Quanto a outros exemplos do gênero para serem lidos no *Edmodo*, eu queria que pessoas de fora da escola também postassem seu perfil, em inglês. Antes de iniciar a unidade didática baseada no gênero perfil, busquei parceiros estrangeiros pela *internet*, proficientes em língua inglesa, que pudessem contribuir com nosso trabalho, cadastrando-se no *Edmodo*, postando fotos e escrevendo mensagens, lendo nossas postagens etc. Fiz contatos, sugeri que participassem do nosso grupo, mas infelizmente quase ninguém participou. Somente o professor Shaun Murphy, da Universidade de Saskatchewan, no Canadá, se prontificou a fazer parte do grupo e se cadastrou. contei aos alunos que o professor era membro do nosso grupo, estava lendo as postagens e tinha postado o perfil dele, e que os alunos teriam mais um exemplo do gênero a ser analisado (figura 14).

Figura 14 - Perfil do prof. Shaun no *Edmodo*.


Dr. Murphy to  **Uberlândia Views and Voices**

Hello. My name is Shaun. I am 50 years old. I grew up on a farm in northern Alberta, a province (state) in Canada. In the fall of 2013 I went to Uberlandia for 10 weeks. I loved it!! I am married. I have two brothers and one sister. I have three nieces and three nephews... they are wonderful! I am a professor at the University of Saskatchewan. My favourite sports are swimming and skiing. I love to read crime novels and science fiction. I love food (Brazilian food is incredible)...I miss self-service restaurants! I am organized, work too much, kind, funny (I think), loyal, and kind of a hermit. [Less...](#)

[Translate](#)

Unlike (2) • Reply • Share • Follow

17 de Mar de 2014

Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Teria sido muito proveitoso se tivéssemos estudado sistematicamente o perfil do prof. Shaun. Entretanto, seu perfil ficou lá no *Edmodo*, sem ser utilizado por mim para ser estudado com os alunos. Agora, contando essa história, não sei dizer o motivo pelo qual eu não desenvolvi atividades de compreensão escrita com o texto dele. Mas reconheço que perdi uma boa oportunidade de trabalhar com um texto, de fato, autêntico. Porque ao analisar agora, o meu perfil, vejo que está simplificado, como os textos adaptados que encontramos em alguns livros didáticos.

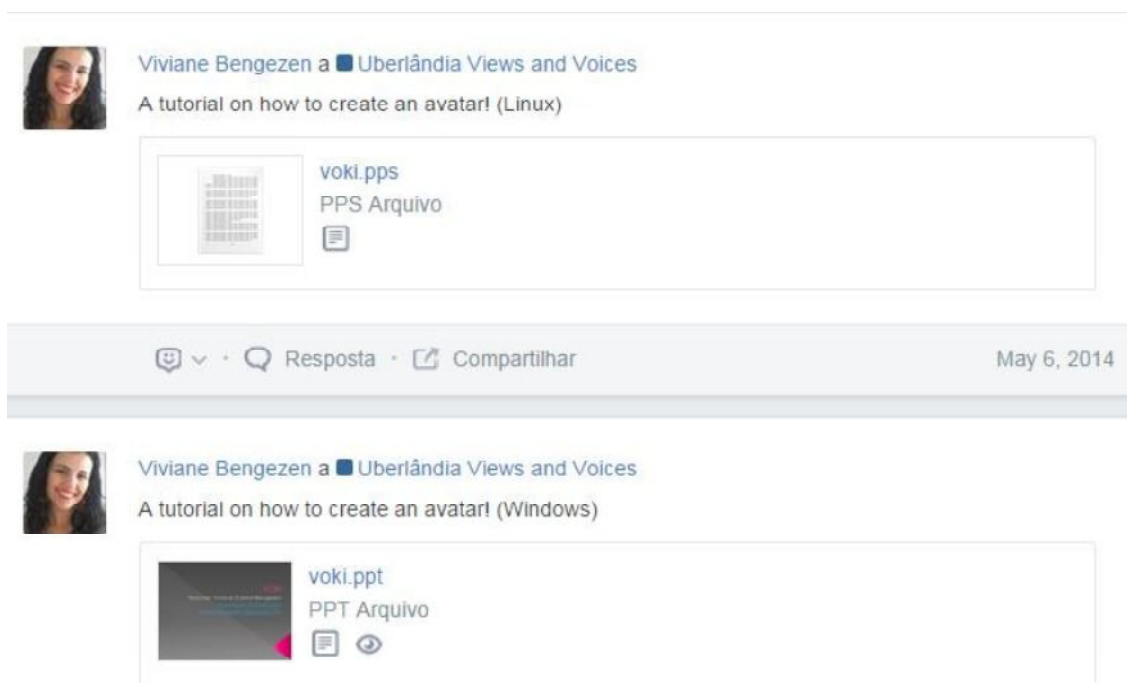
Criando um avatar que fala inglês

Para concluir o trabalho com o gênero perfil, decidi que criaríamos um avatar que falasse, em inglês, o perfil que cada aluno tinha produzido durante o primeiro bimestre. Em maio de 2014, fomos ao laboratório de informática e os alunos abriram o *Edmodo*, onde eu tinha disponibilizado dois arquivos de *Power Point* (figura 15), um para o sistema *Linux* e outro para o *Windows*, que eram os dois sistemas que havia no laboratório.

– Hoje vamos começar a criar o avatar que fala inglês, pessoal! – eu falava, empolgada, aos alunos que, sentados cada um em seu computador no laboratório de informática, acessavam o *Edmodo* e clicavam no *link* para acessar o tutorial que eu tinha criado com o passo a passo para criar um avatar no *Voki*.

O *Voki* é uma ferramenta digital educacional que possibilita a criação de um personagem que fala, que denomino aqui de avatar. Minha proposta, aos meus alunos, era que eles criassem seu próprio avatar (havia a opção de utilizar um personagem da História, de desenho animado, um animal, ou uma pessoa com as características do próprio aluno). Para dar voz ao avatar, os alunos poderiam gravar sua voz com um microfone, carregar um arquivo de áudio ou digitar um texto e escolher um dos sotaques disponíveis. Ao terminar a criação, o avatar poderia ser compartilhado pela internet.

Figura 15 - Links para os tutoriais “Como criar um avatar no Voki”



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

- Vejam a página inicial do *site Voki* – chamei a atenção dos meus alunos para a imagem no telão (figura 16) – O que vocês estão lendo nessa tela?
 - Tem alguma coisa de imaginação, professora! – comentou um aluno.
 - E tem a ver com criar... – disse outro aluno.
 - Isso mesmo, está dizendo para vocês deixarem a imaginação correr solta!
- Vejam só quantos personagens vocês podem criar...

Figura 16 - Apresentação do Voki



Fonte: Voki (2015)

– Aqui no *site* (figura 17) diz também que esses personagens que falam podem ser usados para a educação... – expliquei aos meus alunos – está dizendo que eu posso conquistar vocês, introduzir a tecnologia, enriquecer a linguagem e usar como tarefa de casa! O que estão achando?

– LEGAAAALLLLLLL! – Os alunos responderam, entusiasmados com a novidade.

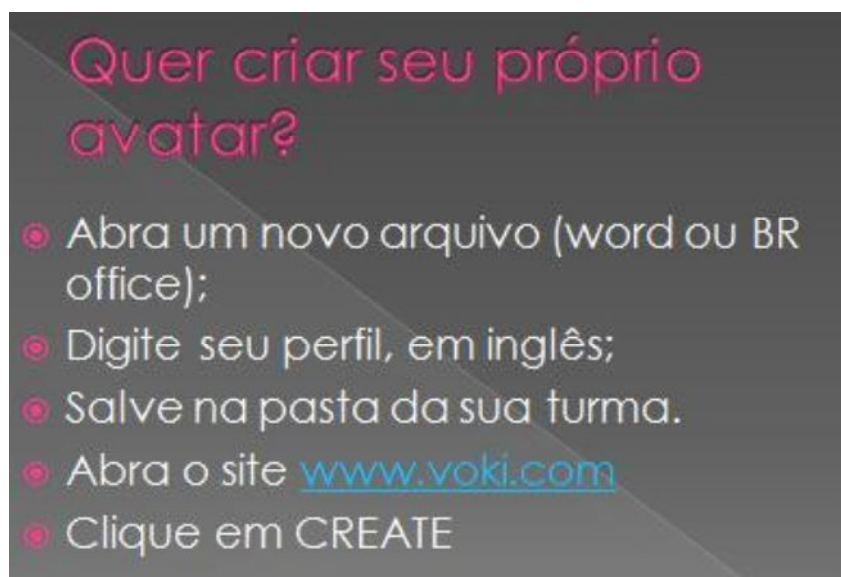
Figura 17 - Apresentação do Voki



Fonte: Voki (2015)

– Então vamos fazer o seguinte: acessem sua conta do *Edmodo* e vejam o *link* que coloquei lá para vocês. Em casa, ontem, eu criei um tutorial para ensinar como vocês podem criar um avatar que fala inglês. O que vamos fazer aqui na escola, hoje, é só uma demonstração. Outro dia, da casa de vocês ou de outro computador conectado à internet, poderão acessar esse tutorial sempre que sentirem necessidade. Ao clicar no *link*, vocês verão a seguinte página – expliquei aos alunos, mostrando no telão (figura 18).

Figura 18 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no Voki – slide 1



Fonte: Uberlândia Views and Voices (2016)

Nesse momento, antes de avançar os *slides*, observei que alguns alunos tiveram muita dificuldade em abrir um arquivo *Word* ou *Br Office*, e digitar seu perfil, que estava no caderno. Entretanto, outros já procuraram seu perfil que estava postado no *Edmodo* e já estavam avançando os *slides*. Então eu disse à turma:

– Pessoal! Peguem seu perfil que está lá pronto, no *Edmodo*! Minimizem a página com seu perfil! Esqueci de colocar isso no tutorial!!! – então vi que a maioria foi logo tratando de copiar seu perfil no *Edmodo* e avancei o *slide* (figura 19).

Figura 19 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no Voki – slide 2



Fonte: Uberlândia Views and Voices (2016)

- Quando vocês clicaram em “create”, apareceu a seguinte página (figura 20)?
- Apareceu, professora!

Figura 20 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no Voki – slide 3



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

– Então agora podem brincar com a criação do seu personagem! – disse isso e avancei para o próximo *slide* (figura 21).

Figura 21 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no Voki – slide 4



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Deixei os alunos brincando com as possibilidades de criação de seus personagens por aproximadamente quinze minutos e chamei a atenção deles para o horário... tínhamos apenas vinte minutos para o fim da aula e alguns alunos estavam

impacientes para inserir o texto, mas estavam com dúvidas. Por isso, decidi mostrar os próximos *slides* no telão. Para inserir o texto, os alunos seguiram as instruções da figura 22.

Figura 22 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no Voki – slide 5



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Nesse momento, orientei os alunos a maximizarem a página do *Edmodo* onde estavam seus perfis e a copiarem o texto do mesmo. Muitos alunos não sabiam selecionar o texto e utilizar as teclas “ctrl C” e “ctrl V”. Eu ensinei e os alunos que já sabiam foram ensinando os outros. Percebi a ironia: eu, uma professora pesquisadora preocupada com a autoria, estava ensinando a copiar. Ouvi um murmurinho na sala do laboratório. Alguns alunos diziam ao colega, com ar de desconfiança: “ctrl C”, “ctrl V”?

Porém, expliquei aos alunos que, naquele contexto, era a coisa certa a se fazer, pois eu estava mostrando que eles podiam poupar tempo, utilizando um recurso da tecnologia disponível. Meu objetivo, naquela hora, era ensinar a inserir o texto que já estava pronto, e não escrever ou digitar o texto. Além disso, o texto tinha sido produzido por eles mesmos.

Feito isso, os alunos escolheram a língua (o inglês), e o sotaque que seria utilizado pelo avatar. Os alunos também tinham a opção de gravar sua própria voz (figura 23).

Figura 23 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no Voki – slide 6



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Depois de terem terminado o avatar, os alunos poderiam publicar e compartilhar sua criação pela internet. Não coloquei a publicação do avatar como atividade avaliativa porque avaliei a participação dos alunos e seu engajamento em produzir seu próprio perfil e tentar criar seu avatar. Sugeri que eles postassem o *link* do seu avatar no nosso grupo do *Edmodo*, assim poderíamos ver e ouvir os avatares uns dos outros (figura 24).

Figura 24 - Tutorial criado por mim, ensinando como criar um avatar no Voki – slide 7



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

No dia 24 de abril, postei o avatar que eu tinha criado, para que os alunos pudessem ver e ouvir meu avatar falando inglês (figura 25).

Figura 25 - Link para meu próprio avatar



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Com a proposta de criar um avatar, encerro a história da minha primeira tentativa de ser autora da prática docente. Narrei a experiência de ter elaborado uma unidade didática baseada na leitura e na produção do gênero perfil, em inglês.

Passo agora a recontar essas histórias das nossas primeiras experiências de autoria na escola.

Recontando as histórias da primeira tentativa

Ao narrar minhas histórias de primeira tentativa de ser autora da prática docente, comecei falando do primeiro dia de aula, quando eu estava voltando dos EUA e conhecendo meus alunos, com os quais eu iria trabalhar durante 2014. Nessa história, apresentei uma tensão que começou quando percebi que a maquiagem no meu rosto estava escondendo mais do que imperfeições da pele. Não vejo problema algum em me maquiar para ir à escola, ou em usar uma camiseta do *Wildcats*. O problema é que aquela não era a professora Viviane que eu queria ser. Eu percebi que algo estava errado. Hoje, olho para essas histórias e as tensões vividas por mim, com meus alunos, naquele início de ano. A “professora-show” se colocou em destaque, falando mais do que os alunos e deixou de lado a criação de espaços de autoria. Chegou com uma receita pronta, dos EUA, e ansiosamente quis colocar em prática as técnicas de ensino que vivenciara nas seis semanas anteriores ao começo das aulas. Além disso, acreditava que

podia motivar os alunos, com aulas dinâmicas e movimentadas e também acreditava que podia empoderá-los.

Entretanto, é preciso cuidado com o uso dos termos como “motivar” e “empoderar”. Embora eu estivesse preocupada em investigar histórias de autoria, naquele início de 2014, eu agia de forma contraditória. Porque ninguém empodera ninguém. Como afirma Mosé (2013), empoderar quer dizer dar poder a alguém, mas não faz sentido uma professora falar em dar poder aos alunos. Ninguém dá o poder a ninguém: alguém se apropria do poder. Parte das minhas tensões era devido ao fato de eu não compreender bem, na prática, essas questões de empoderamento. Sem considerar a história de cada aluno, o máximo que conseguimos é uma aula *show*, onde alunos e professores saem com uma sensação de dever cumprido, de que tudo correu bem.

Era assim que eu estava me sentindo, até entrar na sala do sexto F, que me fez perceber que algo não ia bem. Eu me senti bastante incomodada por ter questionado minha prática somente depois de ter entrado no sexto F, pois eu deveria ter me colocado como professora questionadora a todo instante. Entretanto, eu estava acomodada com a situação, vivendo uma experiência de aparente tranquilidade. Tinha programado dar a mesma aula para todas as turmas, acreditando que poderia funcionar em qualquer lugar, com quaisquer alunos, ignorando o conhecimento que o aluno já carrega consigo e as diferentes formas de construir esse conhecimento.

Mas o que eu não tinha parado para pensar era que os alunos já se conheciam e, portanto, se apresentar não fazia sentido para eles. Além disso, os alunos do sexto F já tinham conversado com os outros alunos durante o intervalo e já previam o que iria acontecer, por isso não era propriamente um desafio a ser vivido. Não tinha considerado, também, o grande número de alunos repetentes naquela sala, que provavelmente já tinham sido obrigados a fazer aquela atividade de se apresentar e falar sobre si com os colegas muitas vezes anteriormente, tornando aquela atividade enfadonha, talvez.

Já que eu tinha contado aos meus alunos sobre as experiências que eu tinha vivido nos Estados Unidos, por que não propus uma atividade em que os alunos teriam a oportunidade de se apresentar aos meus professores estrangeiros? Será que a turma não teria se engajado e a aula não teria sido mais produtiva? Mesmo partindo de um planejamento prévio, em cada turma eu poderia ter trabalhado o mesmo conteúdo de forma mais personalizada, considerando os alunos e perguntando para eles mesmos o que gostariam de fazer naquele contexto. Eu poderia ter me dado a chance de ser

surpreendida pelos alunos, negociando com eles as atividades daquele primeiro dia de aula e criando espaços de participação discente na escola.

Porém, em nenhum momento eu parei para perguntar o que os alunos queriam fazer. O que fiz foi simplesmente sofrer com o descontrole da sala. Provavelmente eu tenha ameaçado a turma, como eu costumava fazer quando eram indisciplinados e bagunceiros – eu ameaçava mandar bilhete aos pais ou encaminhá-los à sala da supervisão, o que também significava que os pais ficariam a par do que estava acontecendo. Ao contar a história, eu não contei o que fiz para retomar o controle da sala. Essa foi uma história não contada, ou seja, uma história que eu escolhi esconder. Eu não gostava do meu lado autoritário com os alunos e tentava ser diferente, mas muitas vezes acabava ameaçando e ficando brava em sala de aula, quando eles faziam barulho ou quando não faziam a atividade proposta.

Portanto, eu estava sendo uma autora autoritária. Comecei a entender, a partir dessa experiência, que essa não era a autoria de prática docente que eu estava buscando. Não era essa autora que eu queria me tornar. Por isso, passei a ficar mais atenta a quem eu estava sendo durante as aulas na escola, tentando viver outras experiências de autoria com meus alunos, que fossem mais democráticas.

Depois desse primeiro momento com os alunos, passei a trabalhar com o gênero perfil. Quando olho para a história do perfil, hoje, vejo o quanto era difícil, para mim como professora, trabalhar com textos autênticos e considerar os gêneros que circulam na sociedade. Quando utilizei os perfis das crianças do *site National Geographic*, eu estava usando textos autênticos. Também quando utilizei o perfil do canadense Ben, do *site Language Exchange*, era um texto autêntico que eu tinha buscado ali. Mas eram perfis que **eu** tinha procurado, **eu** tinha escolhido e **eu** tinha retirado do suporte original para serem trabalhados em sala de aula. Por que não deixei que meus alunos procurassem os perfis na internet? Por que eles não escolheram os textos que iriam ler?

Além disso, quando criei o meu perfil, usei as estruturas que eu queria trabalhar e perdi a oportunidade de ensinar como ler e escrever um perfil a partir do texto postado pelo professor Shaun Murphy, por exemplo. O que aconteceu foi que o perfil dele ficou circulando, disponível no *Edmodo*, mas não foi trabalhado sistematicamente por mim. Eu ficava muito preocupada com o tempo e com as obrigações da escola, e por isso deixei passar essa chance. Mas se por um lado eu lamento não ter utilizado o perfil como um texto para ser estudado nas aulas, por outro lado eu cogito a possibilidade de alguns alunos terem lido esse texto.

Era como se eu tivesse vivido histórias secretas²² (CLANDININ; CONNELLY, 1995) no laboratório de Informática, enquanto a história sagrada²³ (CLANDININ; CONNELLY, 1995) ainda prevalecia na sala de aula. Sinto que eu estava vivendo em dois lugares diferentes: na sala de aula e no laboratório de Informática. Quando eu disse que meu desejo era que todas as aulas fossem no laboratório, eu apresento esses espaços diferentes na paisagem do conhecimento profissional, e as histórias diferentes que eu poderia viver neles. Para mim, o laboratório de Informática era um espaço seguro (CLANDININ; CONNELLY, 1995) para que eu pudesse viver histórias secretas.

Na escola, eu não sentia que tinha privacidade na sala de aula. Por isso, entendo que a sala de aula era um lugar para viver, principalmente, histórias de fachada²⁴, que se alinhavam às histórias sagradas daquela instituição. A sala de aula ficava no andar de cima, perto da sala da supervisora, e cercada por outras salas de sexto ano. Por outro lado, o laboratório de Informática era, para mim, um espaço privado. Ele ficava no andar de baixo, no fim de um corredor, ao lado das salas do Fundamental I. “A privacidade da sala de aula desempenha uma função epistemologicamente importante. É um lugar seguro, geralmente livre de escrutínio, onde os professores são livres para viver histórias de prática²⁵” (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 13, minha tradução), então as histórias que eu estava vivendo no laboratório eram os lugares seguros dos quais nos falam Clandinin e Connelly (1995), onde eu me sentia livre.

Essa liberdade para viver e contar histórias de buscar ser autora da minha própria prática foi necessária para que eu pudesse levar adiante meu projeto de viver experiências de autoria na escola, já que esses espaços permitiram que eu vivesse histórias secretas, relacionadas a aspectos da autoria da minha prática docente: a questão do tempo de cada aluno, os lugares por onde eles queriam circular no laboratório, o barulho e as conversas entre eles e comigo, e as formas de avaliação.

Em relação ao tempo, como docente, eu precisava planejar e por em prática as atividades nas aulas de Inglês, estando atenta ao tempo que cada aluno precisava para

²² Para tratar do conhecimento dos professores, Clandinin e Connelly (1995) utilizam a metáfora da paisagem do conhecimento profissional. Com base em Crites (1971), esses autores entendem que os professores vivem e contam histórias sagradas, secretas e de fachada nessa paisagem. Histórias secretas são aquelas vividas e narradas por professores somente em lugares seguros, sobre quem eles são, o que fazem e o que eles sabem.

²³ As histórias sagradas são histórias tomadas por certas, não questionadas, impostas, não consideram o conhecimento prático dos professores e que são vividas e contadas nas instituições.

²⁴ As histórias de fachada são aquelas que os professores vivem quando querem se encaixar no Sistema educacional, isto é, quando precisam se adequar às histórias dominantes das instituições.

²⁵ Original: *The privacy of the classroom plays an important epistemological function. It is a safe place, generally free from scrutiny, where teachers are free to live stories of practice.*

realizar determinadas tarefas. Sendo assim, fui autora da minha prática docente quando busquei ir contra a história sagrada da educação, que considera natural que os alunos desempenhem determinada tarefa todos ao mesmo tempo, dentro de um prazo determinado, e geralmente sejam avaliados ao final do prazo.

Quanto aos lugares por onde eles queriam circular no laboratório, isso fez diferença nas nossas aulas, pois na sala de aula que ficava no andar de cima não podíamos fazer muito barulho. Quando os alunos têm liberdade de se levantar e ir até onde eles querem para ajudar um colega ou pedir ajuda, eles fazem muito barulho, de arrastar cadeira e conversar. Mas esse movimento dos alunos me ajudava a sentir como eles estavam buscando seus caminhos para desenvolver as tarefas e me dava pistas de como eu poderia planejar as atividades seguintes.

Os movimentos que os alunos faziam, suas conversas e os *sites* que entravam nos computadores faziam parte de um todo que eu avaliava frequentemente. Durante as aulas, eu pude caminhar entre os alunos e observar o que estavam fazendo e conversar com eles, em vez de ficar sentada enquanto trabalhavam quietos ou ficar em pé dando uma aula expositiva. Essa liberdade de avaliá-los durante o processo de aprendizagem singular de cada aluno foi parte fundamental da minha autoria como professora.

O que não funcionou e que eu precisava melhorar na minha prática foi o fato de ir para a sala de aula e para o laboratório com o gênero já estabelecido, sem deixar chance para os alunos escolherem. Ademais, o gênero perfil circula na sociedade para que aquele que escreve seu perfil possa ser visto e escolhido para se relacionar com aquele que leu o perfil do outro. Porém, na história do perfil, o gênero foi trabalhado fora de contexto, pois os alunos não se comunicaram com ninguém a partir do perfil do qual foram autores.

Todas essas experiências de tentativa de autoria da prática docente foram me ajudando a imaginar possibilidades de autoria futuras. Após ter mostrado como foi a experiência da minha primeira tentativa de autoria, recontei essas histórias, compondo sentidos das mesmas. Considerei essas experiências de autoria como tentativas, porque eu estava buscando compreender que autora eu estava me tornando nas aulas de Inglês do sexto ano. As tensões que vivenciei apontavam para uma tentativa de autoria, pois apesar de eu ter tido algum sucesso, parte do que propus não funcionou.

Passo agora a contar a história de minha segunda tentativa de autoria, quando desenvolvi uma unidade didática com base nos poemas criados por alunos de uma escola em Hackney, na Inglaterra.

CAPÍTULO 3. AUTORA DA MINHA PRÁTICA DOCENTE: segunda tentativa

Durante uma tarde de verão em 2010, abri minha caixa de entrada de *e-mails* e percebi que um deles era sobre “um jeito diferente de fazer narrativa”, conforme o título da mensagem. Abri esse *e-mail* e assisti a um vídeo que me encantou, pela diversidade de crianças que apareciam em fotografias de seus cotidianos e narravam suas histórias de vida (figura 26).

Figura 26 - Página inicial do site Kingsmead Eyes



Fonte: Kingsmead Eyes (2009a)

O vídeo apresentava diversas crianças, brincando e contando histórias, recitando poemas e descrevendo suas fotografias. Enquanto eu assistia às vídeo narrativas (BENGEZEN, 2012), pensei “meus alunos precisam ver isso!”. A parte que mais me tocou foi a que o aluno Jordan recita um poema a partir da fotografia que tirou de sua mãe falando ao telefone. Ter ouvido a voz do Jordan recitando o poema enquanto via as fotografias foi muito emocionante. Transcrevi o poema a partir do vídeo:

*“Each part of the Congo is part of her body.
Miss you at home.
I miss you in Africa where was so hot...
That necklace you gave me is all I got.
You told me to be brave from the necklace you gave.
Without you is dark like a cold cave.
I will be brave, that is true.*

*My words are coming from me, to you.
I miss the air that I breathe in Africa.
I pray to God to stop malaria.
I thank you for who you are. You are the person that made me go far.”*
(KINGSMEAD EYES, 2009b).

Enquanto eu assistia ao vídeo, ficava emocionada, porque tinha sido feito por crianças que contavam histórias sobre suas vidas, com tanta criatividade e riqueza. O vídeo, intitulado “Os olhos de Kingsmead”, era um trabalho colaborativo entre um fotógrafo profissional e 28 crianças da escola Kingsmead, em Hackney, no Reino Unido. Essas crianças documentaram seu mundo durante seis meses, fotografando amigos, famílias, sua comunidade e a escola.

Ao mesmo tempo, o fotógrafo tirava fotografias paralelas, da escola e da região. Ele fez um retrato de cada criança da escola, e esses 249 retratos fizeram parte de um vídeo, compondo uma imagem da diversidade cultural das crianças de Hackney, que são descendentes de muitas raças – os pais das crianças são de diversas nacionalidades. Devido ao fato de as crianças serem de origens diversas, esse projeto resultou em uma espécie de retrato global, vindo da pequena escola de Hackney (KINGSMEAD EYES, 2009a).

O que me motivou a usar os vídeos da escola Kingsmead foi a possibilidade de mostrar aos alunos de Uberlândia um pouco das histórias de vida das crianças do Reino Unido e, por outro lado, disponibilizar e compartilhar com o mundo (via internet) as histórias das crianças do Brasil. Esta poderia ser uma grande experiência de troca entre culturas e nós poderíamos aprender, além de tudo, sobre diversidade, diferenças, a cultura do outro e a língua inglesa como ponte para conhecer essas diferenças.

Conhecendo essa história, com os vídeos das crianças de Hackney, observando suas narrativas e suas fotografias, passei a imaginar seu mundo, sua comunidade, a escola e as casas onde vivem suas experiências. Voltando o olhar para meus alunos de Uberlândia, comecei a elaborar uma série de atividades, com a esperança de criar espaços para meus alunos fotografarem sua própria comunidade, refletirem sobre o lugar onde vivem e poderem disponibilizar para diversas partes do mundo suas experiências vividas.

Minha vontade, como professora, era voltar a atenção para o cotidiano das crianças de Uberlândia e possibilitar que elas mesmas valorizassem sua cultura, percebendo que a língua inglesa pode ser uma ponte entre elas e crianças de diversas culturas e nacionalidades, sem que tivessem que deixar a nossa cultura e a nossa história

de lado. Durante a experiência vivida, eu me perguntava se aprender Inglês poderia ser um instrumento para interagirmos globalmente, sem desvalorizarmos o local durante o contar das histórias que nos constituem²⁶ (CONNELLY; CLANDININ, 1999). Seria uma opção para mim, professora de Inglês na escola pública brasileira, de buscar desafiar um centro de poder, ao ensinar a língua falada por aqueles que geralmente estão à margem, em vez de ensinar os cânones tradicionais das artes, criados por homens brancos, que mantêm esse centro de poder invisível (FERGUSON; GEVER; MINH-HA; WEST, 1990). Ao desenvolver um trabalho colaborativo entre os alunos de Uberlândia e os alunos de Hackney, eu tinha em mente a ideia de complementaridade, de desenvolvimento de um trabalho colaborativo que pudesse nos ajudar a pensar em identidades, nacionalidades, pluralidade, diversidade etc.

Essa ideia de trabalhar baseada no projeto *Kingsmead Eyes* tinha me acompanhado desde 2010. Porém, o projeto inicial dos alunos de Hackney, de 2009, foi modificado e refeito com novas crianças. Em 2014, no *site*, me deparei com uma tela inicial que me deixou curiosa, pois estava diferente daquele projeto inicial de 2009. Havia uma imagem formada pelas fotos individuais de trinta alunos da escola Kingsmead (figura 27).

Figura 27 - Página inicial do *site Kingsmead Eyes Speak*.



Fonte: *Kingsmead Eyes Speak* (2011a)

²⁶ Histórias que nos constituem (*stories to live by*) é um termo narrativo que Connelly e Clandinin (1999) utilizam para se referir à identidade dos professores.

Como esse novo projeto era formado pelo perfil, pelas fotos e pelos poemas dos alunos, tive a ideia de ensinar leitura e produção de poemas, em inglês. Além disso, eu fazia parte de um grupo de professores que estava iniciando um trabalho sobre cultura africana e indígena, na escola. Em novembro de 2014, haveria um evento organizado por nós, que contaria com a exposição dos trabalhos dos alunos, entre outras atividades.

O *site Kingsmead Eyes Speak* pareceu-me muito bom, porque por um lado encontrávamos diversos exemplos do gênero poemas, tanto orais quanto escritos (cada aluno da escola Kingsmead disponibilizava suas fotografias, seu poema e um arquivo de áudio com sua própria voz recitando o poema) e por outro lado era um espaço que representava a riqueza e a complexidade da vida, devido à mistura de culturas apresentadas por meio dos poemas das crianças.

Eu pretendia, com aquelas aulas, criar momentos de discussão e reflexão sobre as culturas africana e indígena e a formação do nosso povo. A partir das histórias dos alunos de Hackney, passaríamos a refletir sobre nossas histórias, nossa cultura e a influência das culturas africanas e indígenas no Brasil.

Na próxima seção, narro a experiência de ensinar leitura de poemas e de legendas de fotografias, a partir dos trabalhos dos alunos da escola Kingsmead, em Hackney, divulgados no *site Kingsmead Eyes Speak*.

Ensinando a ler poemas e legendas de fotos

Estávamos iniciando o segundo bimestre e eu segui a mesma lógica do primeiro, em relação a alternar as aulas em sala de aula e no laboratório de informática. Para começar as atividades, fomos ao laboratório de informática e pedi para os alunos acessarem o *Edmodo*, onde eu tinha postado o *link* do *site Kingsmead Eyes Speak* (figura 28).

Figura 28 - Link para o site Kingsmead Eyes Speak, no Edmodo.



Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

Junto com o *link*, posteí perguntas para nortear meus alunos em uma atividade de leitura (figura 29).

Figura 29 - Questões elaboradas por mim, para nortear a leitura dos alunos.

Viviane Bengezen a Uberlândia Views and Voices

1. Qual aluno do projeto Kingsmead Eyes Speak você escolheu?
2. Por que você escolheu esse aluno?
3. Qual a relação do trabalho desse aluno com a cultura africana/indígena?
4. Alguma foto que chamou sua atenção?
5. Sobre o que é o poema?
6. O que esse aluno tem de semelhante com você ou com sua vida?
7. E de diferente?

Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

Os alunos, sentados em duplas, tinham que escolher um aluno do *site* Kingsmead *Eyes Speak* para conhecer mais particularmente a vida dele. Quando acessavam o *site*, deparavam-se com a página inicial (figura 30). Então, quando eles passavam o *mouse* sobre as fotos dos alunos de Hackney, a foto era tapada por um fundo azul, e aparecia o nome do aluno.

Figura 30 - Imagem do nome do aluno escolhido (Hurruube, por exemplo) no *site Kingsmead Eyes Speak*



Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011a)

Os alunos, em duplas, ficaram brincando com o *site Kingsmead Eyes Speak*, experimentando vários espaços até decidirem com qual aluno de Hackney iriam trabalhar. Quando clicavam sobre a foto de um(a) aluno(a), eram levados a uma página com os trabalhos dele(a): seu perfil, suas fotografias, seus vídeos e seu poema, escrito com letra de imprensa e também com a letra do(a) aluno(a) e recitado por ele(a), como no exemplo do aluno Shakur (figura 31).

Figura 31 - Perfil do Shakur



Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011b)

Ao lado do perfil, havia uma foto do aluno ou da aluna. Uma das fotos que mais me chamaram a atenção foi a do Shakur (figura 32), que mostra esse aluno, usando um chapéu azul e dourado e encostando a testa no chão, com os olhos fechados, sobre um tapete com desenhos coloridos.

A legenda da fotografia dizia “Esse tapete é um mapa de quem eu vou ser quando crescer” (KINGSMEAD *EYES SPEAK*, 2011b, minha tradução). Ao ver essa fotografia, fiquei curiosa para ler seu poema e ver as outras fotografias, já que mostrava parte de uma cultura muito diferente da minha e das pessoas que eu convivia, no Brasil.

Abaixo da fotografia de Shakur, podíamos ler o seu poema, escrito com sua própria letra (figura 33) e também podíamos ouvir o Skakur recitando seu poema. É um poema sobre a arte das orações, que me fez refletir sobre muitas questões que eu gostaria de discutir em sala de aula com meus alunos, como, por exemplo, as escolhas que cada um faz sobre qual religião seguir ou não seguir nenhuma, a influência da família nas nossas crenças religiosas, a intolerância religiosa, os dogmas, os rituais sagrados, as instituições que frequentamos, ou não, a influência da religião na política etc. Eu esperava que meus alunos ficassem tão curiosos sobre a história de Shakur quanto eu tinha ficado. Para mim, seu poema era fascinante.

Figura 32 - Fotografia inicial dos *slides* de Shakur

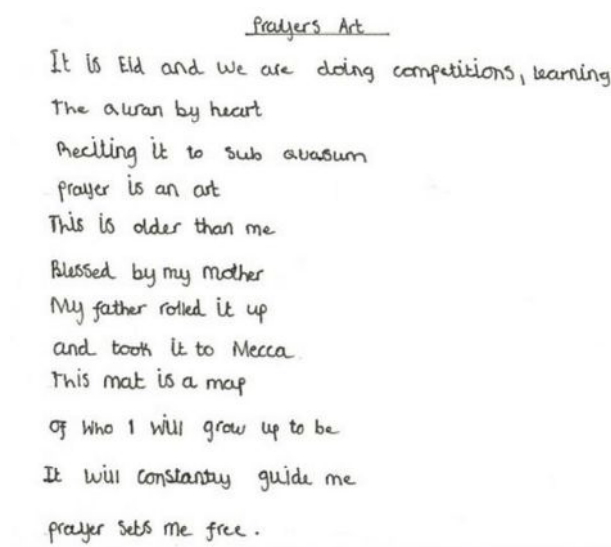


*This mat is a map
Of who I will grow up to be.*

Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011b)

Enquanto eu lia o poema e preparava as atividades que eu iria propor em sala de aula, fiz uma pesquisa para entender o que era “Eid²⁷” e para conhecer um pouco mais sobre os muçulmanos.

Figura 33 - Poema do Shakur



Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011b)

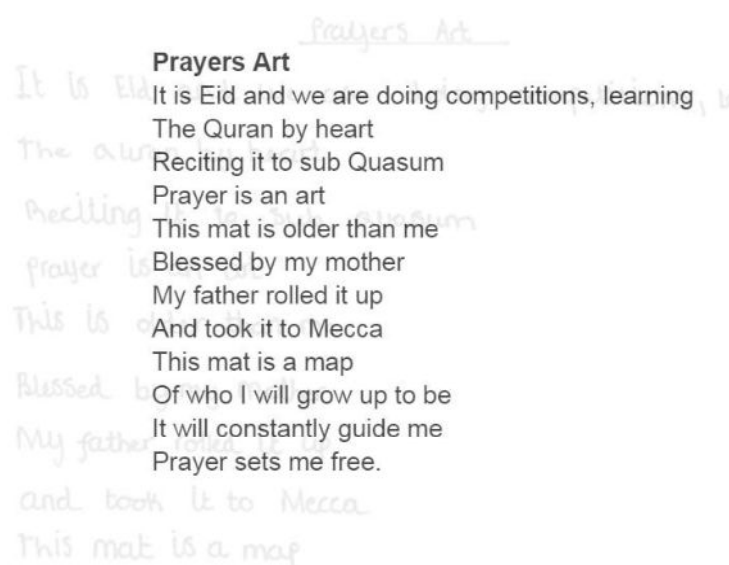
Fiz uma versão, em português, para o poema do Shakur. Ela ficou assim:

É tempo de Eid e estamos fazendo competições, aprendendo
O Alcorão de cor
Recitando-o até o subconsciente
A oração é uma arte
Esse tapete é mais velho do que eu
Abençoado pela minha mãe
Meu pai o enrolou
E o levou a Meca
Esse tapete é um mapa
De quem eu vou ser quando crescer
Ele irá me guiar constantemente
A oração me liberta.
(KINGSMEAD *EYES SPEAK*, 2011b, minha tradução)

Ao passar o *mouse* sobre o poema do Shakur, no *site* Kingsmead *Eyes Speak*, podíamos ver as letras de imprensa (figura 34). Esse recurso visual havia em todos os poemas dos alunos do *site*.

²⁷ Eid é uma celebração muçulmana que marca o fim do jejum do Ramadã. Durante o mês do Ramadã, os muçulmanos não fumam, não comem, não bebem e não têm relações sexuais desde antes do nascer do dia até ao anoitecer. O Eid, então, celebra o fim desse jejum.

Figura 34 - Poema do Shakur, com letra de imprensa



Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011b)

Essa atividade de leitura era o primeiro contato dos meus alunos com os poemas do site Kingsmead *Eyes Speak*. Em duplas, eles escolheram um poema para ser analisado, conversaram com seu colega sobre o autor do poema, suas fotografias e seu perfil e na semana seguinte compartilharam com a turma suas respostas às perguntas que eu tinha postado no *Edmodo*. Os alunos podiam, também, ouvir o áudio do site, cada um com seu fone de ouvido trazido de casa. Todos os alunos de Kingsmead recitavam seus poemas e o arquivo de áudio ficava sempre abaixo do poema escrito (figura 35).

Figura 35 - Um dos meus alunos ouvindo Che recitar seu poema



Fonte: a própria autora

No dia 21 de maio de 2014, vivemos uma experiência da atividade que os alunos tinham que apresentar para a turma o que tinham lido no laboratório, em uma das salas do sexto ano. Dois alunos estavam em pé, em frente à turma, e eu estava sentada na mesa do professor. Combinamos que a turma poderia ir perguntando sobre a escolha dos dois que estavam em pé, com base nas perguntas que eu tinha feito na semana anterior. Alguns alunos que queriam perguntar levantaram as mãos e a dupla escolheu um aluno para fazer a primeira pergunta:

- Qual aluno do projeto Kingsmead *Eyes Speak* vocês escolheram?
- O Daniel.
- Por que vocês escolheram esse aluno?
- Porque nós achamos o perfil dele interessante.
- Qual a relação do trabalho desse aluno com a cultura africana/indígena?
- Ele é moreninho.
- Alguma foto que chamou sua atenção?
- Da irmã dele na janela, balançando as cortinas.
- Sobre o que é o poema?
- Sobre a vida dele.
- O que esse aluno tem de semelhante com você ou com sua vida?
- ... (silêncio). (Balançavam a cabeça negativamente, com um leve sorriso no rosto, que parecia ser de vergonha ou nervosismo).
- E de diferente?
- Ah, sei lá!

Os alunos terminaram de responder e antes de eu dar a nota, perguntei a eles como se auto avaliariam.

– Que nota vocês acham que devem obter pelo trabalho que desenvolveram? – perguntei, contrariada, pois os dois alunos não falaram quase nada. Eu fiquei me perguntando onde eu tinha errado, se tinha sido na atividade no laboratório, ou se as questões que eu tinha proposto não davam margem a discussões mais aprofundadas. Eles só balançavam a cabeça negativamente, com o olhar baixo, envergonhados. Perguntei:

– Na semana passada, quando estávamos no laboratório, vocês escolheram esse aluno, certo? – os dois acenaram positivamente – e hoje vocês tinham que apresentar para a sala sua leitura do poema, do perfil e das fotografias desse aluno, não foi isso que expliquei?

– Foi, professora. – (mãos para trás, cabisbaixos).

– Vocês sabiam que valia 3,0 pontos?

Eles acenavam afirmando com a cabeça.

Depois daquela apresentação, tive a ideia de dar a oportunidade de todos os alunos refazerem sua apresentação, mas dessa vez eu orientaria os alunos a levarem seus cadernos, para tomarem nota das partes principais, para terem algo concreto para os ajudarem a recobrar a experiência no laboratório. Expliquei que eles teriam outra oportunidade, assim como todos os outros alunos, pois do jeito que estavam apresentando, não era possível conhecer a história do aluno de Hackney.

– Voltaremos ao laboratório na semana que vem e vocês anotarão no caderno as informações para apresentarem à turma na semana seguinte, certo? Anotem os detalhes. Vamos tomar como exemplo o Daniel, que vocês escolheram – virei-me para a turma – alguém de vocês sabe de onde são os pais dele? – todos acenaram negativamente, em silêncio – pois é, os pais dele são da Nigéria. Essa é uma informação importante, e fácil de entender – escrevi no quadro “*My parents are from Nigeria*”.

– Vocês não estão curiosos para saber mais sobre a vida dele?

– Eu estou, professora! – disse um aluno. Alguns disseram “eu também!”

– Então... viram? Nós queremos saber mais. Sobre o que fala o poema do Daniel? Sobre uma menininha que mora na rua! Conseguem imaginar isso? Uma menininha, criancinha, que mora na rua? Não acham que esse poema pode ser bem interessante? Forte, talvez? Estão vendo como deixaram de fora detalhes muito importantes? Um outro detalhe... sobre a cor dele. Quando forem falar da cor do Daniel, vocês acham melhor falar que ele é negro, ou que ele é moreninho, como vocês disseram?

– Eu prefiro que digam que sou negro! – falou um de meus alunos, entre os que estavam sentados, assistindo.

– Bem, pessoal, voltaremos ao laboratório, da próxima vez com seus cadernos, está bem? Lembrem-se de que não há uma única resposta para as questões que estão lá no *Edmodo*. Vocês podem brincar com o *site*, conversar sobre os poemas e as fotos com os colegas, pensar sobre suas escolhas, conversar em casa, com suas famílias. O que enriquecerá a atividade é considerar as diferentes respostas, expressar seus pontos de vista acerca da diversidade, ler e compartilhar os poemas, que tratam das histórias da vida dos alunos da Inglaterra, suas famílias, religiões, moradias, separações, mortes, brincadeiras, medos, saudades etc.

- Então teremos que escrever nossas respostas no caderno, professora?
- Isso. Deixei as questões no *Edmodo*, para que você, de onde estiver, durante a semana, reveja suas respostas. Além disso, você pode ler as respostas dos colegas, que ficam registradas no *Edmodo*.
- Na aula seguinte, em sala, eu e meu colega vamos apresentar para a sala, em inglês?
- Não, conversaremos em português. É a leitura de vocês, dos poemas, dos perfis e das legendas das fotografias, em inglês.
- Pode trazer cartaz?
- Sim, claro que pode. Pode trazer qualquer coisa que ajude nessa apresentação: as respostas escritas no caderno, imagens, fotos do aluno pesquisado, podem ler o poema desse aluno em inglês ou em português...

Como o *site* era muito rico e com muitos textos, eu queria criar um espaço de compartilhamento do que as duplas tinham lido, assim cada um lia um pouco e contava para o restante da turma. Dessa forma, todos poderiam conhecer mais histórias de vida dos alunos de Hackney, pelos olhos dos colegas. Mas algumas apresentações (a maior parte) não foram ricas em detalhes, porque ficou faltando muita informação importante. Então, nas aulas seguintes, continuando com essa atividade de leitura, os alunos formaram as duplas novamente e eu mostrei no *Datashow* as respostas que alguns alunos tinham dado a respeito do que tinham lido no *site*.

Para a pergunta “Qual aluno do projeto Kingsmead *Eyes Speak* você escolheu?”, os meus alunos responderam “Shakur; Jodine; Awa; Kevin; Che; Daniel; Shamark; Sheila; Samuel ou Athena”. A pergunta seguinte era “Por que você escolheu esse aluno?” e alguns alunos responderam “Porque achei o perfil dele legal e ele é interessante”, outros responderam “As fotos dela são muito legais... Eu ameí o poema dela, pois fala de coisas assustadoras e eu adoro terror, o poema é inspirador”. A partir desses exemplos de respostas, fui conversando com a turma, explicando que quando a resposta é “porque é interessante”, ficamos curiosos para saber mais, e nos perguntamos “mas por que é interessante?”.

Em seguida passei para a pergunta que vinha em seguida: “Qual a relação do trabalho desse aluno com a cultura africana/indígena?” e nesse caso eu disse aos alunos que se eles prestassem mais atenção às informações, tanto verbais quanto não verbais, eles teriam respostas mais detalhadas do que simplesmente “Ele pertence à cultura africana”. O interesse era como podemos saber se ele pertence à cultura africana, e o

que poderíamos aprender com esse aluno. Para que as respostas nos fornecessem mais informações, deveríamos prestar atenção às roupas, às comidas, aos lugares de onde eles vinham, aos costumes, às cores etc.

Posteriormente, eu queria que os alunos falassem das fotografias, a partir da pergunta “Alguma foto que chamou sua atenção?”, então expliquei que eles precisavam fornecer detalhes das fotografias em suas respostas, como por exemplo, a resposta “Sim, as roupas dela são diferentes” poderia ser melhorada com detalhes do tipo “os tecidos são estampados com flores... as cores predominantes são cores vivas... as roupas são largas... os chapéus... as botas...” e assim por diante.

A pergunta seguinte era sobre os poemas que eles tinham lido: “Sobre o que é o poema?” e nesse caso eu tomei como exemplo a seguinte resposta: “Sobre coisas assustadoras como vampiros, fantasmas, espíritos... (*Scrapy and Creepy* - Assustador e arrepiante)”, dizendo que era muito bom quando fornecíamos partes do texto para exemplificar nossa resposta. Outro exemplo de resposta muito detalhado foi o seguinte: “Era sobre o medo de sua irmã de bonecas... A irmã dela falava que os olhos das bonecas pareciam bolas de fogo... ela mesma não teria acreditado, logo depois as bonecas estavam gritando QUEREMOS NOSSA RAINHA e logo depois a sua irmã tinha se transformado numa boneca de porcelana rosa”.

Finalmente, perguntei “O que esse aluno tem de semelhante com você ou com sua vida, e de diferente?” e mostrei alguns exemplos de respostas, como “A simplicidade de vida, ele gosta de jogar futebol, assistir TV, ouvir música...” e “Ele tem de diferente, a rotina, a família, e o país...” e “Ele não gosta de legumes, ele só mora com a mãe dele, ele já estudou em várias escolas, e ele mora em Londres, eu moro em Uberlândia”.

A partir dessas respostas postadas por alguns alunos no *Edmodo*, mostrei para o restante da turma como suas respostas poderiam ficar mais completas e fornecer mais informações para outras pessoas, sobre o que tinham lido. Expliquei que era importante fornecer mais detalhes nas respostas e na apresentação deles para a turma, pois assim nós saberíamos qual foi a leitura de cada um, sobre os poemas, os perfis e as fotografias. Era assim que poderíamos aprender mais, uns com os outros. Alguns alunos disseram que outros colegas copiaram as respostas deles e teve aluno que disse que não postou as respostas no *Edmodo* porque não valia nota. De fato, a nota era só para a apresentação em sala. Postar ou não no *Edmodo* era opcional, já que tínhamos muitos problemas com a conexão da internet na escola e muitos alunos diziam não ter conexão com a internet

fora da escola. Mas grande parte dos alunos se engajou nessa atividade de leitura e pudemos ter uma visão de como os alunos da escola Aquarela estavam lendo os textos dos alunos de Hackney.

Depois das aulas no laboratório, mostrando as respostas no *Data show* e negociando com as turmas, eu disse aos alunos que eles poderiam postar outras respostas no *Edmodo*, caso desejassem. Abri espaço, também, para quem quisesse apresentar novamente para a turma, com a possibilidade de revermos as notas, que tinham sido uma média entre minha nota e a auto avaliação. Nenhum aluno quis apresentar pela segunda vez. Fiquei me perguntando se ler aquele material era significativo para eles. Os alunos que tinham feito uma boa apresentação já tinham se empenhado antes dessa segunda etapa, e aqueles alunos que tinham feito uma apresentação sem maiores detalhes não quiseram refazer. Por isso, alguns questionamentos ficavam rondando meus pensamentos:

Como elaborar uma boa atividade de leitura?

Que textos escolher?

Como avaliar?

Será que está ajudando?

Devo deixar os alunos livres?

Controlar? Não controlar? Direcionar?

Até que ponto interferir?

Vale nota? Não vale nota?

Por que fazer? E se não fizer?

Fonte: a própria autora. Texto de pesquisa intermediário – *Word image* criado por mim em 02 de setembro de 2015.

Continuando essa unidade didática com os poemas de Kingsmead, em sala de aula, entreguei folhas de atividades de leitura e pedi aos alunos para colarem no caderno. Expliquei que, primeiro, eles iriam ler o perfil do Daniel (figura 36), aluno da escola Kingsmead, que eu tinha tirado do *site* que estávamos estudando no laboratório.

– Então, pessoal, podemos começar? Estão prontos, com as folhas coladas no caderno?

– E-S-T-A-M-O-S!!!

– Certo. Observem o perfil do Daniel. Estão vendo algum cognato? – esse era o texto que eles estavam lendo:

I live in Hackney. I was born in Homerton Hospital. I'm from London, my parents are from Nigeria. My favourite hobby is football and I like playing sports. I have one brother and three sisters. My brother is seven, my little sister is four and my big sister is eleven and my really big sister is 26. My big sister Hannah was born in America (New York) (KINGSMEAD EYES SPEAK, 2011c).

– Hospital!

– Parentes!

– Parentes não é, não, lembram? – destaquei.

– É, “*parents*” é “pais”! – gritou um aluno lá do fundo.

– Que mais?

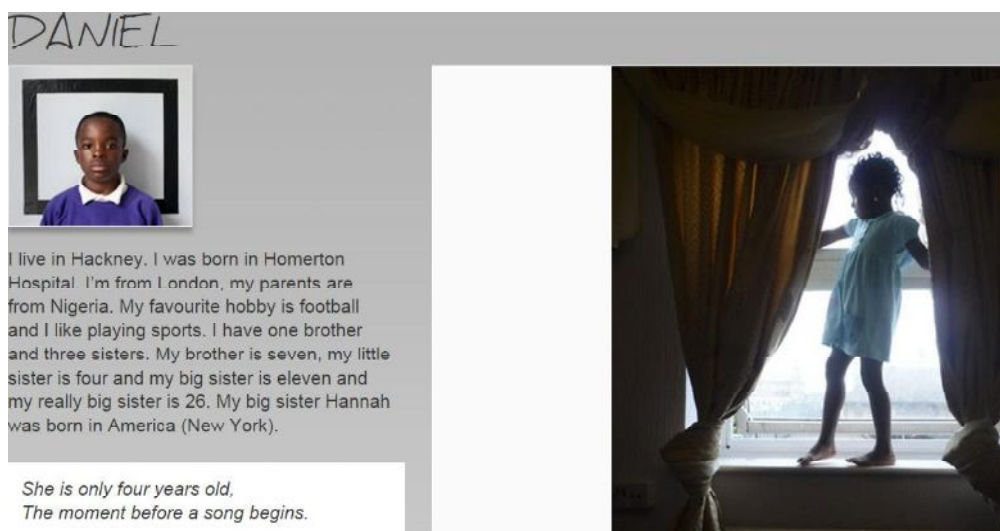
– *Hobby!* Hackney! Nigéria! Favorito! Futebol! Esporte!

– Isso, e quanto aos números? Quem não se lembra dos números em inglês, pegue o livro e olhe na lição lá do comecinho, que vocês já estudaram. Nesse texto, há os números *one, three, seven, four e eleven*.

– Aqui tá falando que ele tem um irmão e três irmãs.

– Está bem, agora vocês já podem começar a fazer as atividades da folha. Podem responder às questões, buscando informações específicas no texto – quem é o autor do texto, de onde ele é, de onde são seus pais, onde ele estuda, quantos irmãos ele tem, qual a idade deles, qual é seu esporte favorito etc.

Figura 36 - Perfil, fotografia e legenda de Daniel



Fonte: Kingsmead Eyes Speak (2011c)

Depois de ler o perfil, passamos às atividades de leitura do poema que Daniel tinha criado. Expliquei à turma:

– Quem terminar as atividades do perfil, pode começar a ler o poema (figura 37) e responder às questões.

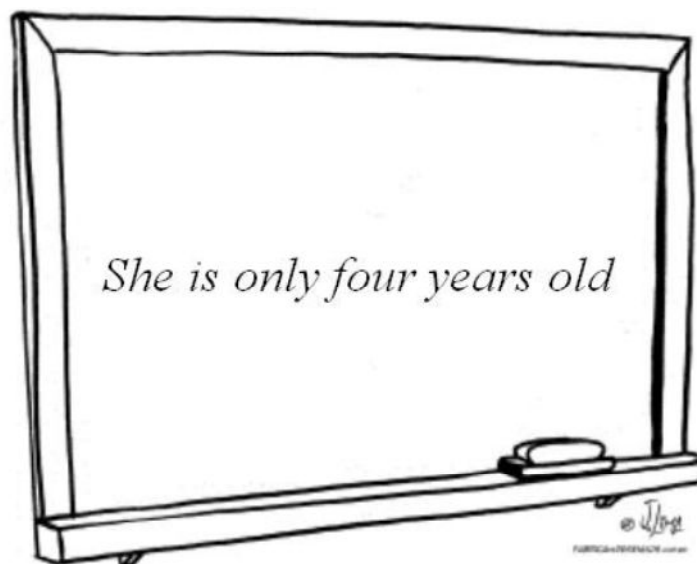
Figura 37 - Poema do Daniel

She is only four years old,
The moment before a song begins,
She is innocent and alone,
Unwritten skin,
But sounds drift up from the street,
And she can hear her own heart beat,
It's the beat of running feet,
The animals here are dangerous,
They treat their friends like strangers,
And when she looked,
It was like streets stepping into a book,
She saw two furious lions fighting over prey,
Two urban animals fighting everyday,
They wear their dignity like manes,
These streets are blood stained,
And children should not witness,
Such cold and such bitterness.

Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

Deixei a turma em silêncio, resolvendo as atividades do caderno e passando entre as carteiras para ver o que estavam fazendo. À medida que os alunos iam completando as tarefas, eu anotava na lista de chamada um ponto positivo ao lado do nome do aluno. Ao final do bimestre, esses pontos positivos somados davam a nota do processo. Nesse momento, eu também tirava dúvidas e ouvia a interpretação dos alunos sobre o poema. Depois de alguns minutos deixando a turma trabalhar em silêncio, fui para o quadro:

- Pessoal, vocês estão vendo o poema do Daniel? Tem algum cognato?
- Momento! Inocente! Animais! Furiosos! Urbanos! Dignidade!
- Isso mesmo... circulem os cognatos no texto. E sobre o que vocês acham que é o poema? – escrevi no quadro:



– Lembram-se dessa frase? Ela estava abaixo do perfil do Daniel, é aquela frase em destaque, que vimos no *site*.

– Ela tem apenas quatro anos! É isso que está dizendo, professora! – disse um aluno.

– É isso mesmo, quando o Elias e a Geovanna fizeram a apresentação deles sobre o perfil, as fotos e o poema do Daniel, eles disseram que o poema era sobre uma menininha que vivia nas ruas, lembram?

– Eu lembro, professora!

A partir do que a dupla tinha apresentado sobre o Daniel na aula anterior, da observação dos cognatos, do que eles sabiam de inglês e do conhecimento de mundo deles, fiz algumas perguntas e os alunos iam levantando algumas hipóteses e fazendo alguns comentários, que represento a seguir em forma de *word image*:

Momento, inocente, animais, furiosos, leões, urbanos, dignidade.
 Sobre o que Daniel escreveu?
 Esses animais aos quais ele se
 refere... São animais num zoológico?
 Ou são animais urbanos?
 Pombos, ratos, gato, cachorro.
 Há homens que podemos considerar animais?
 Ah... Animais urbanos...
 Talvez homens maus? Sem dignidade?
 Uma menina de quatro anos nas ruas...

Pelo que será que ela passa?

Que poema forte, professora.

Fonte: a própria autora. Texto de pesquisa intermediário – *Word image* criado por mim em 01 de setembro de 2015.

Ao final da atividade, alguns alunos faziam comentários sobre o poema escrito por Daniel. Disseram que era sobre uma menina de apenas quatro anos que vivia nas ruas e sentia medo do que era obrigada a enfrentar no dia a dia. A descrição de “ruas manchadas de sangue” deixava alguns alunos comovidos e a maioria concordava com Daniel na parte que ele dizia “crianças não deveriam testemunhar tanta frieza e tanta amargura”. Alguns alunos demonstravam que estavam chocados pela violência contida no poema, pois achavam que os ingleses não falavam dessas coisas.

Contei aos alunos o que eu tinha lido sobre a comunidade de Hackney e sobre a escola Kingsmead, que está disponível no *site*. O conjunto habitacional Kingsmead, que é o lar de muitos dos alunos, está entre os mais pobres do Reino Unido, mas a escola tem desempenhado um papel importante para reverter essa situação, e criado um forte senso de comunidade. No *site*, eles destacavam que o sucesso e a criatividade da escola Kingsmead era considerado um orgulho da região (KINGSMEAD EYES, 2009a).

Eu me lembrei quando eu era aluna de inglês do sexto ano, quando só estudávamos textos com temas leves e felizes: passeio no parque, a hora do recreio, viagens de férias, receitas etc. e percebi que eu estava vivendo uma história diferente com meus alunos.

A outra atividade que desenvolvemos sobre o poema do Daniel foi sistematizar um estudo dos verbos. Conversei com os alunos sobre o poema, que falava de uma menina de quatro anos. Pedi para que circulassem o pronome “*she*”. Coloquei no quadro algumas estruturas do poema:

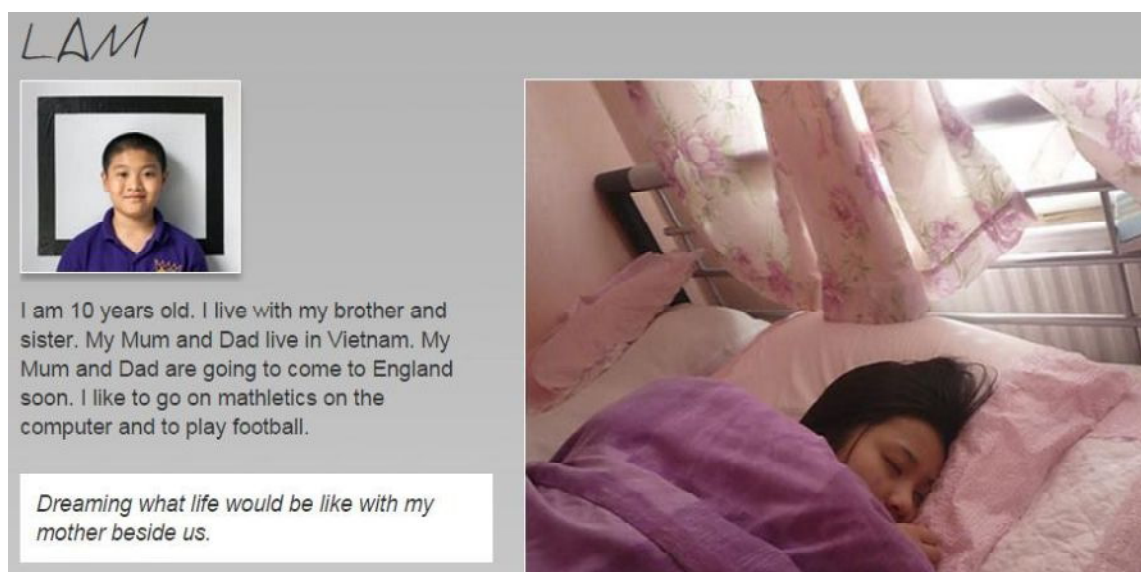


No quadro, destaquei os verbos e expliquei que “*is*”, “*looked*” e “*saw*” estavam conjugados e eles não encontrariam dessa forma no dicionário. Muitos alunos me perguntavam a tradução e nem sempre eu sabia o que fazer nessas horas. Qual seria a melhor forma de ensinar?

Na turma, geralmente havia alguns alunos que conheciam esses verbos, por estudarem o idioma fora da escola ou por assistirem séries de TV em inglês, ou por jogarem vídeo game. Um costumava falar pro outro, outros procuravam nos celulares ou nos dicionários. Os alunos respondiam às questões sobre uma compreensão geral do poema e não estudávamos todas as suas estruturas.

Outro texto que incluí na folha de atividades de leitura foi o perfil do Lam (figura 38), também da escola Kingsmead.

Figura 38 - Perfil, fotografia e legenda de Lam



Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011d)

Os alunos também responderam às questões sobre a idade do Lam, de onde ele era, com quem vivia e o que mais gostava de fazer. Junto com cada perfil do aluno da escola Kingsmead, havia uma fotografia e uma legenda. Ao clicar na galeria, mais fotos com legendas apareciam. Depois meus alunos leram o poema do Lam (figura 39) e fizeram atividades de leitura sobre o tema do poema e a compreensão dos versos.

Figura 39 - Poema do Lam

Lam's Poem
 Hahn was sleeping and dreaming like with my mother
 Dreaming what life would be like with my mother beside us
 We would be complete
 Nothing could beat us
 We would be one
 Make fun of my looks
 We would be one
 We will be knocked down but stand as one
 We are from Vietnam
 And we
 Are
 One.

Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011d)

O poema do Lam, aluno vietnamita que estudava na escola Kingsmead, me tocou muito e quando fizemos as atividades sobre ele, em sala de aula, percebi que

também tocou muitos dos meus alunos. Escolhi os dois poemas, do Daniel e do Lam, porque foram os que mais me emocionaram. Quando lemos o perfil de Lam, vemos que ele não mora com os pais, que ficaram no Vietnã, e escreve o poema sobre união.

Eu não queria trabalhar, nas aulas de inglês, com temas supérfluos que davam a impressão de que a vida é perfeita e que existe receita para a felicidade. Como professora, eu sentia a responsabilidade que eu tinha como formadora. Eu queria que os momentos que passávamos juntos, naqueles espaços da escola, fossem preenchidos com histórias que pudessem nos ajudar a imaginar possibilidades de histórias de vida futuras.

Ensinando a criar nuvens de palavras

Continuamos trabalhando com o *site* dos alunos de Hackney e, dessa vez, fomos ao laboratório de informática para aprender a fazer nuvens de palavras. Meu objetivo era que os alunos pudessem expor suas próprias leituras dos poemas de Kingsmead, no Dia da Consciência Negra, na escola, em forma de nuvens de palavras. Assim, teríamos uma forma diferente de representar as culturas dos alunos de Uberlândia e de Hackney, partindo da singularidade de cada aluno.

Nuvens de palavras são imagens formadas por palavras de várias cores, tipos de letras, formas e tamanhos e que podem ser organizadas em direções distintas. Essas nuvens são geradas por *softwares* e demonstram, visualmente, a frequência de ocorrência das palavras em um texto: quanto maior for o número de vezes que a palavra aparece no texto, maior será a fonte usada para exibir essa palavra. Há *sites* em que podemos interferir nessa representação, se modificarmos de propósito o número de vezes que uma palavra deveria aparecer em um texto. Como minha proposta era que os alunos criassem uma nuvem de palavras a partir dos poemas de Kingsmead, haveria a possibilidade de determinada palavra ser importante na composição de sentidos do meu aluno ao ler o poema, mas não ser recorrente, então esse aluno poderia destacar as palavras que ele quisesse. No laboratório de informática, pedi aos alunos:

– Vamos procurar na internet o que são nuvens de palavra (*word clouds*).
Conversem com os colegas, mostrem o que encontraram.

Dei um tempo para que eles encontrassem informações sobre as nuvens e expliquei minha proposta:

– Lembram do poema e das legendas das fotos com as quais vocês já estão trabalhando? Aqueles que vocês fizeram a apresentação para a turma? Então... vocês vão criar uma nuvem partindo desses textos.

Os alunos ficaram agitados, entrando em *sites* sobre nuvens de palavras e levantando, vendo o dos colegas, conversando e rindo. Eles estavam empolgados. Mostrei no *Data show* minha postagem no *Edmodo* (figura 40).

Figura 40 - Tutorial sobre a criação de nuvens de palavra



Fonte: Uberlândia Views and Voices (2016)

– Esse tutorial vai ficar no *Edmodo*. Vocês podem consultá-lo sempre que quiserem. Vejam quantas formas uma nuvem pode ter! (figura 41).

Figura 41 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - slide 1



Fonte: Uberlândia Views and Voices (2016)

– Essas nuvens foram criadas por mim. Vocês poderão criar a de vocês. Em novembro, vamos expor as nuvens na Exposição da Feira de Cultura Africana e Indígena da escola. Vamos seguindo o tutorial.

– Vocês já sabem como copiar o poema do aluno que escolheram, certo? Então, tem que ser por partes... Agora vocês vão ver como trabalhar com o *Tagul* (figura 42).

Figura 42 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - slide 2



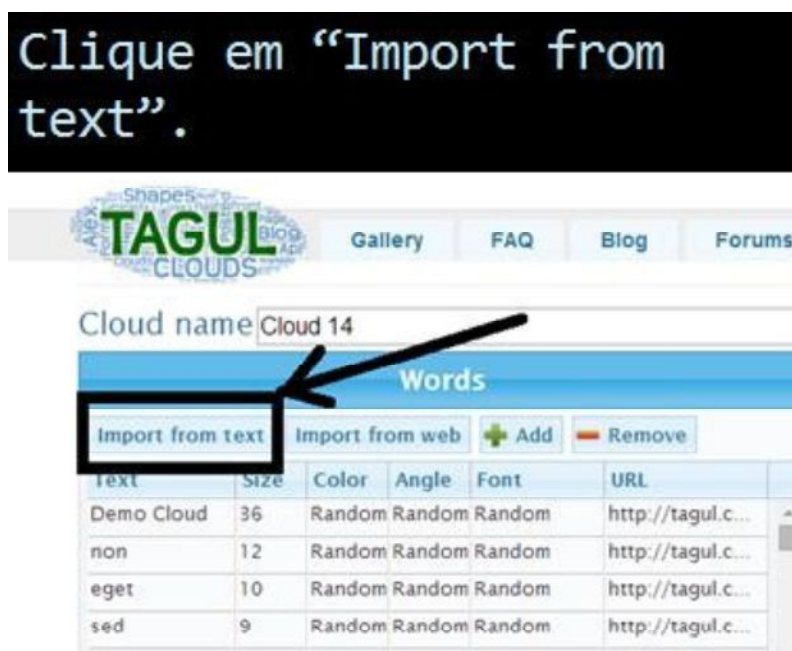
Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

– Nesse *site*, vocês têm que se cadastrar. Cliquem em “*Sign up*” e sigam as instruções para o cadastro. Quando vocês já tiverem nome de usuário e senha, já poderão criar sua nuvem.

Nesse momento, alguns alunos já estavam começando a criar a nuvem, enquanto outros ainda estavam tentando se conectar ao *Edmodo* para acessar o tutorial. Outros alunos, ainda, estavam em diferentes estágios da atividade. Para uma pessoa que entrasse no laboratório, poderia parecer um caos. Mas eu estava satisfeita com o engajamento dos alunos, que tentavam criar sua nuvem. Para mim, era cansativo fisicamente, pois não tinha tempo para sentar nem por um minuto, visto que sempre algum aluno me chamava para mostrar ou perguntar algo. Era da uma da tarde às cinco horas, em movimento. Fora subir e descer a rampa para acompanhar cada turma de volta à sala de aula.

Durante a aula no laboratório, eu deixava no *Data show* cada *slide* do tutorial por alguns minutos. Para inserir o texto, mostrei o terceiro *slide* (figura 43).

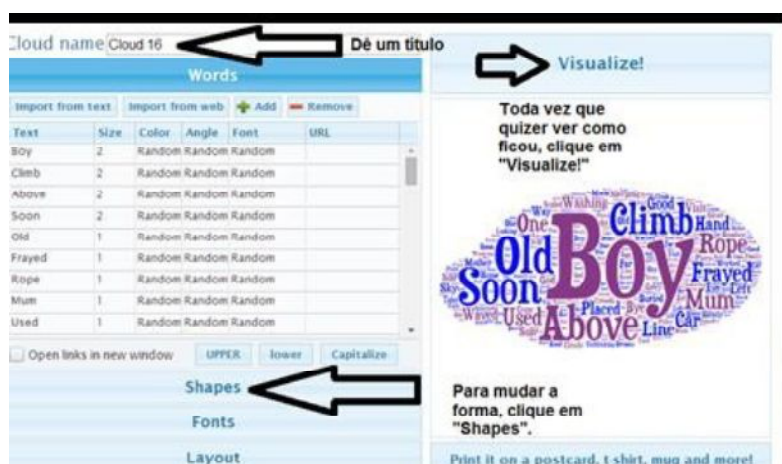
Figura 43 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - slide 3



Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

Os alunos copiaram o poema de Kingsmead e colaram no local indicado. Em seguida, mostrei as indicações de como inserir um título para a nuvem, como visualizar e como dar uma forma diferente (figura 44).

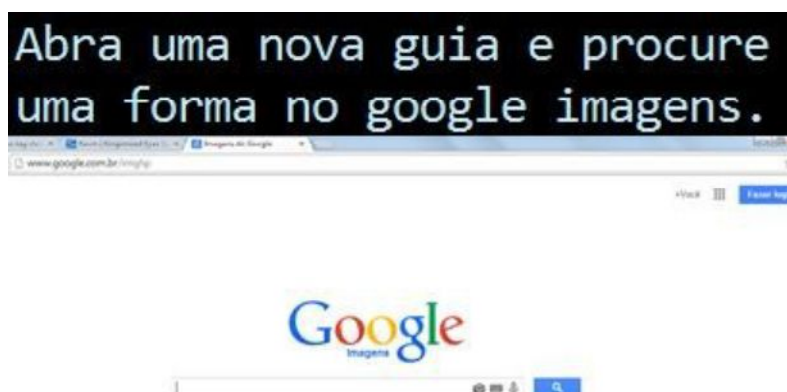
Figura 44 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - slide 4



Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

A maneira que encontrei de ensinar como mudar a forma da nuvem foi procurando, inicialmente, uma imagem no *Google* Imagens (figura 45).

Figura 45 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - slide 5



Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

Apresentei, também, os caminhos para que os alunos salvassem a imagem que escolheram no seu computador e como eles poderiam adicionar a forma à nuvem de palavras (figura 46).

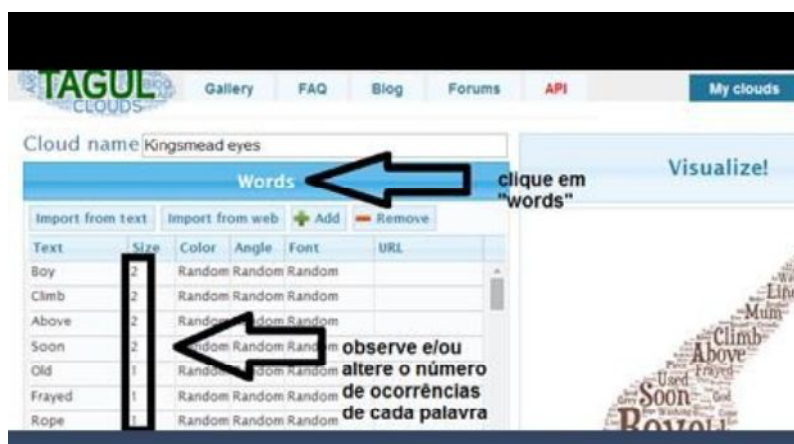
Figura 46 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - slide 6



Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

Finalmente, mostrei como eles poderiam colocar uma palavra em destaque. Mostrei o sétimo *slide* (figura 47) no telão e acompanhei os trabalhos dos alunos.

Figura 47 - Tutorial sobre como criar uma nuvem de palavra - slide 7



Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

À medida que eu caminhava pelo laboratório de informática e acompanhava o desenvolvimento de cada aluno, eu atribuí pontos como avaliação do processo. Compartilhar a nuvem de palavras, por meio da publicação da mesma no *Edmodo* ou em qualquer outro *site*, não valia notas. Decidimos isso, eu e os alunos, pois seria injusto com aqueles que, pelo tempo restrito ou queda da internet na escola, não conseguissem publicar. Entretanto, ensinei como postar o *link* da nuvem no *Edmodo*, para os alunos que quisessem fazê-lo. Além disso, no tutorial havia, também, instruções sobre como criar a nuvem em outro *site*, o *Wordle*. Além desses, alguns alunos optaram por utilizar outros *sites*.

Com essa experiência de criar nuvens de palavras nas aulas de Inglês, encerro a história da minha segunda tentativa de autoria de prática docente na escola Aquarela e passo a compor sentidos dessa experiência vivida.

Recontando as histórias da segunda tentativa

Hoje, ao olhar para a experiência da minha segunda tentativa de ser autora da minha prática docente, vejo que eu estava sendo uma professora um pouco controladora. Todas as atividades partiam de mim. Inclusive os poemas analisados, era eu quem escolhia, baseada em minhas histórias. Essa atitude controladora e, de certa forma, egoísta, de uma professora que desconsidera as histórias dos alunos, foi prejudicial ao desenvolvimento da autoria deles, porque eu interfeirei nas suas escritas, eu impus. Por isso, eu considerei essa história como mais uma tentativa de autoria.

Reconheço que tivemos avanços na aprendizagem de Inglês, no entanto, eu poderia ter dado a oportunidade de eles escolherem o que queriam ter feito para o Dia da Consciência Negra, por exemplo. Em relação ao poema do Shakur, por exemplo – eu escolhi trabalhar com ele por causa das minhas histórias de busca por respostas no campo da religião. Mas quais seriam as escolhas dos alunos? Como criar espaço para eles? Como dar lugar aos alunos e compartilhar a autoridade? Como construir uma comunidade de conhecimento²⁸ (CRAIG, 1995, minha tradução)?

Antes do início do ano letivo de 2014, eu fiquei me perguntando quais gêneros meus alunos precisariam aprender a escrever em inglês. Analisando sua idade, sua posição na sociedade brasileira e o lugar do Brasil no mundo, imaginei quais gêneros, em inglês, seriam relevantes para suas vidas. Era nesse sentido que meu desejo de eles desenvolverem autoria caminhava. Eu tinha vontade de criar espaços na escola, onde meus alunos produzissem algo que fosse significativo para eles, nas aulas de inglês.

Os gêneros que pensei, então, foram os que encontrei no projeto dos alunos da escola Kingsmead, na Inglaterra. Partindo do pressuposto de que para produzir, meus alunos deveriam ler diversos exemplos de um gênero, decidi trabalhar com os gêneros do *site* Kingsmead *Eyes Speak*: perfil, poema e legenda de foto.

Minha maior tensão vivida nessa história de tentar ser autora da prática docente foi abrir mão do controle, deixando os alunos assumirem as rédeas da situação, mas sem deixar que as aulas se transformassem em uma bagunça, com crianças se agredindo física e verbalmente, gritos, correrias, tombos e choros, como eu já havia presenciado várias vezes naquela e em outras escolas. Quanto de autoridade eu deveria demonstrar? Quando eu poderia deixar os alunos escolherem o que e como queriam aprender? Como os pais e minha supervisora reagiriam àquela proposta diferente de ensino? (Já que estávamos acostumados com um modelo de aula que o professor explica um conteúdo, faz perguntas para as quais já sabe as respostas e avalia o que os alunos conseguiram memorizar). Como eu lidaria com as relações de poder? Quando eu deveria falar e quando eu deveria ouvir?

Além dessa tensão mais forte, relacionada à autoridade, havia outras, principalmente relacionadas a quais conteúdos deveríamos trabalhar em sala de aula no sexto ano. Se um idioma é uma habilidade, então quanto de exercícios repetitivos deveria ser praticado? Ou não deveriam de jeito nenhum? Quais gêneros seriam mais

²⁸ Original: *knowledge community*.

adequados à aprendizagem de inglês? Como e de que meus alunos seriam autores? Que atividades eu poderia propor para a aprendizagem de escrita em língua estrangeira?

Essas inquietações estão relacionadas ao que Dewey (1938) já se perguntava ao discutir as perspectivas da escola progressista e da escola tradicional. Entre os questionamentos de Dewey (1938), estão:

Quantos estudantes, por exemplo, se tornaram insensíveis às ideias e quantos perderam o ímpeto por aprender, por causa do modo como viveram a experiência de aprender? Quantos adquiriram habilidades por meio de exercícios de automatismo e tiveram limitadas sua capacidade de julgar e de agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabaram por associar o processo de aprendizagem com algo enfadonho e tedioso?²⁹ (p. 26, minha tradução).

Com essas perguntas em mente, volto o olhar para Oyler (1996), que se debruça sobre o conceito de “autoridade compartilhada”³⁰, buscando analisar e discutir as relações de poder e autoridade nas salas de aula onde os professores estão buscando pedagogias progressistas. Oyler (1996) retoma os pressupostos teóricos de Dewey (1938) e Freire (1987) para discutir os dilemas relacionados a autoridade, vividos por professores. A autora inicia seu pensamento a partir de duas dimensões do termo autoridade: processo e conteúdo. A primeira dimensão, a do processo, tem a ver com a professora que decide os procedimentos a serem realizados em sala de aula, “quem vai fazer o que, onde, quando, e como”³¹ (p. 6, minha tradução). Já a segunda dimensão, a do conteúdo, está relacionada com a professora como uma das autoridades em sala, como quando dizemos “fulano é uma autoridade no assunto”. Essa é uma questão do que conta como conhecimento e quem tem o direito de saber, ou seja, qual conhecimento é validado em nossa sociedade.

Na escola, o conhecimento legítimo considerado é aquele dos grandes autores, e aos alunos cabe o que Orlandi (2006) chama de “transferência”, isto é, os alunos repetem o que os grandes autores dizem, mas têm a chance de compor novos sentidos. Porém, ressalta a autora, o que acontece na escola é os alunos ficarem no nível da repetição formal – produzindo frases ou resolvendo exercícios gramaticais ou da

²⁹ Original: *How many students, for example, were rendered callous to ideas, and how many lost the impetus to learn because of the way in which learning was experienced by them? How many acquired special skills by means of automatic drill so that their power of judgment and capacity to act intelligently in new situations was limited? How many came to associate the learning process with ennui and boredom?*

³⁰ Aprofundarei o conceito de Oyler mais adiante.

³¹ Original: *who gets to do what, where, when, and how.*

repetição empírica – repetem como papagaios o que lhes é imposto de fora para dentro (MELLO, 2012b).

Quando escolhi trabalhar com os textos das crianças de Kingsmead nas aulas de leitura em inglês, era isso que eu tinha em mente: partir de textos produzidos por autores que não são consagrados, que não pertencem à cultura dominante do conhecimento legítimo. Eram autores da mesma faixa etária dos meus alunos, vindos de uma comunidade marginalizada na Europa.

Reconheço que eu não estava, ainda, dando lugar aos meus alunos, já que as ideias ainda estavam partindo de mim. Eu poderia criar oportunidades para que eles se posicionassem como protagonistas do seu processo de escrita em inglês. Eu estaria validando o conhecimento produzido por eles, baseada em suas experiências, suas escolhas e caminhos de aprendizagem. Partiria deles, dos brasileiros, os caminhos para a autoria. Entretanto, eu já estava dando o primeiro passo. Afinal, “somente no movimento em direção a pedagogias mais dialógicas, envolvendo negociações de conhecimento e poder é que a autoridade compartilhada surge como uma possibilidade ou preocupação³²” (OYLER, 1996, p. 20, minha tradução).

Quanto ao trabalho com as nuvens de palavras, fui inspirada, principalmente, por uma publicação em *blog*, de Crystal Smith (2011), intitulada “Nuvem de palavra: como o vocabulário dos anúncios de brinquedos reforça estereótipos de gêneros³³”. O objetivo da autora era analisar o vocabulário relacionado aos anúncios de brinquedos indicados (pela mídia) para meninos, para mostrar visualmente, por meio de nuvens de palavras, a natureza dos brinquedos colocados a venda predominantemente para os meninos (SMITH, 2011). Crystal Smith (2011) também mostra uma nuvem criada a partir de uma lista de vocabulário usado nos anúncios de brinquedos para meninas, para apresentar um contraste.

Para formar a lista de palavras que deu origem à nuvem, Smith se baseou na seção do site de uma grande loja de brinquedos dos Estados Unidos, reservada aos meninos, e aos anúncios dos quais somente meninos e vozes masculinas participavam.

Quando olhamos a nuvem formada pela lista de Smith (2011), temos uma ideia de que tipo são os brinquedos para meninos, e de como os meninos são vistos na sociedade. Algumas das palavras em destaque foram batalha, poder, heróis, armas e

³² Original: *It is only in the move toward more dialogic pedagogies involving negotiations of knowledge and power that sharing authority even arises as a possibility or concern.*

³³ Original: *Word Cloud: How Toy Ad Vocabulary Reinforces Gender Stereotypes*

ataque, enquanto na nuvem dos brinquedos para meninas ficaram destacadas as palavras amor, mágica, bebês, mamãe e amigos.

Esse resultado publicado na internet chamou muito minha atenção para a utilidade das nuvens de palavras, e por isso decidi utilizá-las com meus alunos. A meu ver, da mesma forma que as nuvens de Smith (2011) mostravam que o vocabulário que aparecia nos anúncios de brinquedos para meninos reforçava estereótipos de gêneros, as nuvens feitas com as palavras dos poemas dos alunos de Hackney poderiam ser contrárias a estereótipos relacionados aos negros, graças à diversidade dos poemas. Eu expliquei a eles que as palavras mais frequentes ficariam em destaque na nuvem, mas que eles também poderiam alterar essa palavra em destaque, caso desejassem. Penso que seria uma forma diferente de apresentar ao público (na exposição) e representar a leitura que cada aluno brasileiro fez dos poemas dos alunos de Hackney, graças às escolhas que eles fizeram, como a forma dada à nuvem, as cores, as palavras que escolheram, ou não, destacar, entre outras.

As nuvens possibilitam, aos alunos, uma percepção daquilo que é importante no texto, então pode funcionar como uma estratégia de leitura. Quanto à produção escrita, se algum aluno desejasse ser autor de uma nuvem em um trabalho posterior a esse da leitura, ele poderia produzir uma lista de palavras contendo seus gostos, seus interesses pessoais, os adjetivos que o caracterizavam, onde vivia etc. Ou produzir um poema e representá-lo de duas formas: uma em forma de nuvem, outra em forma de poema.

Após ter contado as histórias “Ensinando a ler os poemas e as legendas das fotos dos alunos de Kingsmead” e “Ensinando a criar nuvens de palavras”, busquei compreender narrativamente como eu vivi a experiência de autoria na escola, em uma segunda tentativa. Essas histórias me ajudam a entender que professora eu era e que professora eu estava me tornando, e como decidi intervir na minha prática em sala de aula a fim de transformá-la para viver histórias diferentes de educação e, quem sabe, histórias de autoria diferentes, que conto a seguir.

CAPÍTULO 4. AUTORA DA MINHA PRÁTICA DOCENTE: terceira tentativa

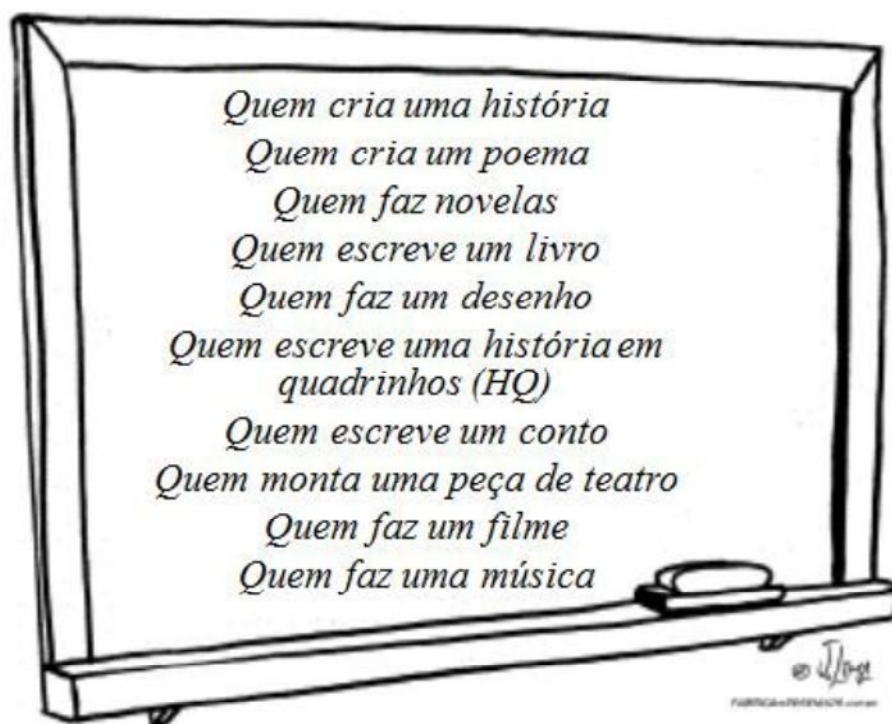
Continuando minha busca por autoria, apresento, nesse capítulo, como aconteceu minha terceira tentativa de autoria como docente. Dessa vez, conto a história de quando tentei mudar minha prática sem buscar modelos: redefini o curso, por meio de um novo planejamento, busquei compor novos sentidos da minha prática, abri espaço para os alunos escolherem de que eles queriam ser autores e, pela primeira vez, parei, de fato, para ouvir meus alunos.

Início do 3º bimestre: De que quero ser autor?

No dia 19 de maio de 2014, uma segunda-feira, fui para a sala de aula do sexto H (que era minha primeira aula do dia) e perguntei aos meus alunos:

– O que vocês acham que é ser autor?

À medida que eles falavam, eu ia escrevendo no quadro:

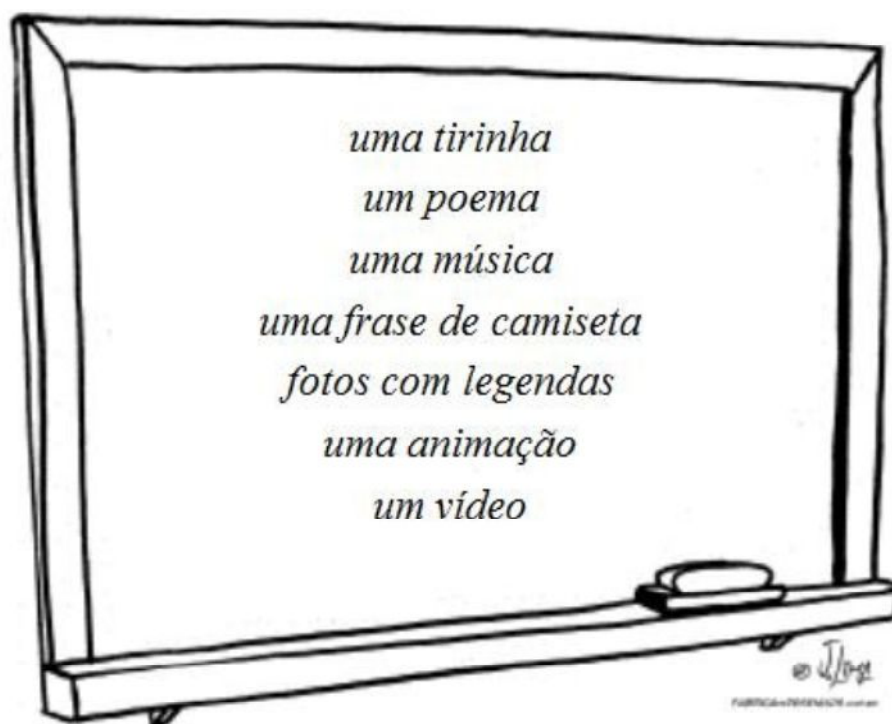


A partir desse levantamento do que pode ser um autor, perguntei de que os alunos gostariam de ser autores, nas aulas de língua inglesa. Eles responderam que gostariam de ser autores de (i) poema; (ii) música; (iii) livros; e (iv) HQ. Sugeri memes,

fotos com legendas e frases para camisetas e eles se mostraram muito entusiasmados. Um dos alunos não sabia o que eram memes, e um colega explicou que eram como uma HQ que circula nas redes sociais. Saí da sala com otimismo, contagiada pelo entusiasmo dos alunos, mas com dúvidas em relação a como eu poderia conduzir as próximas aulas, contemplando aquilo que eu tinha em mente para que meus alunos tornassem-se autores de seus trabalhos.

Estávamos terminando o primeiro semestre de aulas em meio a um turbilhão de acontecimentos: além das corriqueiras provas bimestrais, reuniões com os pais, conselhos de classe e preenchimento dos diários eletrônicos e de papel (tínhamos que escrever as notas de todos os alunos e depois passar para o computador, até oito dias depois das bimestrais – isso era exaustivo!), as férias tinham sido antecipadas e o calendário alterado por conta da copa do mundo de futebol que aconteceu no Brasil, naquele ano de 2014. Enfim, eu precisei de quase dois meses para organizar o fechamento do segundo bimestre e, finalmente, conseguir iniciar as unidades didáticas baseadas no gênero que cada aluno decidira produzir.

Então, quando senti que era hora de por a mão na massa e criar oportunidades para que os alunos fossem autores nas aulas de inglês, pedi para que cada aluno começasse a pensar de qual gênero queriam ser autores. Fui ao quadro e escrevi algumas possibilidades, conforme iam lembrando e falando:



Nas aulas seguintes, eu ia chamando um por um na minha mesa e tomava nota do gênero que cada aluno tinha escolhido, lia alguns exemplos que tinham trazido de casa, e tentava orientar cada um em seus caminhos individuais. Mas passei por um momento, naquelas primeiras semanas, perdida como professora e como pesquisadora, tentando compreender as diferentes leituras dos meus alunos, pois muitos rascunhos que os alunos estavam produzindo não faziam sentido para mim.

Eu queria respeitar o que os alunos estavam produzindo, mas acabava selecionando, modificando, interferindo a ponto de desencorajar, de frustrar alguns, eu acho. Essa era uma perspectiva que caminhava na direção oposta ao que eu queria desenvolver com eles, pois meu desejo era legitimar e honrar a história que cada um estava vivendo. O que eu precisava fazer ali, na sala de aula com meus alunos, era compreender as relações que estavam estabelecendo entre os textos, suas experiências vividas, seus conhecimentos, suas histórias vividas. Eu estava vivendo muitas tensões e me sentia entrando num labirinto. Mas eis que a experiência na sala de aula começa a abrir portas de possibilidades e eu passo a imaginar um caminho. É o que a história da colagem, que conto agora, me mostrou.

A ideia da colagem

A grande maioria dos alunos insistia em escrever em português e traduzir para o inglês, com o dicionário ou o tradutor *online*, e esse não estava sendo um bom caminho para a escrita em inglês. Eu sabia que os alunos não poderiam escrever em português, mas a forma como eu tinha conduzido as atividades até aquele momento tinha confundido os alunos. Eu sabia, também, que eles precisariam ler e analisar muitas amostras do gênero escolhido, em inglês. E depois de ter lido a primeira versão dos alunos, percebi que eu deveria sistematizar um estudo, em aula, com aquilo que os alunos apresentavam mais dificuldades: adjetivos, tempos verbais e expressões idiomáticas.

A produção do primeiro rascunho foi o início de uma série de oficinas que eu tinha começado a desenvolver com meus alunos. Chamo de oficinas porque entendo que, naquelas aulas, os alunos estavam fazendo coisas, estavam colocando a mão na massa. Eles tinham escolhido um gênero do qual eles desejavam ser autores. A partir dessa escolha, iriam ler, analisar, comparar e estudar o maior número de exemplos do gênero escolhido, para chegar a uma produção final. A produção inicial foi necessária

para que eu estudasse as necessidades dos alunos e, a partir delas, traçar os passos seguintes da minha unidade didática.

Nesta tese, adoto o termo unidade didática para me referir ao estudo sistemático de gêneros para ensinar e aprender língua inglesa, que foi vivenciado com meus alunos do sexto ano. Para embasar minha proposta, utilizo os pressupostos teóricos de Cristóvão e Beato-Canato (2016) e Beato-Canato e Cristóvão (2012), sobre avaliação de sequências didáticas, escrita, gêneros textuais, inglês para fins específicos e formação de professores, de Swales (1990, 1994, 1996, 2004, 2007), sobre os métodos de ensino e aprendizagem de gêneros, de Dolz e Schneuwly (2004), sobre sequências didáticas e de Beato-Canato (2009), sobre a escrita em inglês, na escola, com o uso de sequências didáticas.

A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) foi criada com o objetivo de ensinar os alunos a produzir textos em língua materna, no caso o francês. A análise de necessidades aparece como a primeira etapa de uma sequência didática. A partir de uma produção inicial, realizada sobre uma situação de comunicação que vai orientar a sequência, o professor organiza vários módulos em que os alunos enfrentam problemas do gênero, tratados de uma maneira particular.

A sequência pode ser dividida, basicamente, em três partes. Na primeira etapa, há uma produção inicial dos alunos; na segunda etapa, há módulos que ajudam a estudar determinado gênero de forma mais detalhada e, finalmente, na terceira etapa, há uma produção final dos discentes. Baseada na minha experiência como professora de inglês na escola pública brasileira, a cada ano, eu buscava reformular as atividades propostas, considerando o que tinha ajudado os alunos e transformando o que precisava ser melhorado.

Depois da produção inicial, minhas unidades didáticas começaram a ganhar uma forma. Construí as oficinas com base em alguns pressupostos indispensáveis ao trabalho com gêneros: o trabalho em espiral, o uso de textos autênticos, a indissociabilidade entre leitura e escrita e a escrita como processo, conforme Bengezen (2010), Cristóvão (2005), Cristóvão e Szundy (2008) e Machado, Lousada e Tardelli (2004).

Durante as aulas com meus alunos, trabalhamos com o conhecimento prévio deles, analisamos a organização textual de cada gênero, realizamos debates orais, exploramos o vocabulário presentes nos textos lidos, observamos e falamos sobre as expressões características dos textos trazidos para as aulas. Por exemplo, estudamos expressões utilizadas nas tirinhas e em frases de camiseta, adjetivos que expressam

personalidade, e alguns tempos verbais. Alguns alunos acharam que as tirinhas são muito difíceis de serem produzidas, principalmente porque implicam humor, e quiseram trocar de gênero. Outros alunos começaram com um gênero e me entregaram outro, ao final de todo o processo.

Nas aulas seguintes, eu me sentia com o coração mais calmo e com esperança, pois estava começando a compreender como possibilitar os trabalhos de autoria dos alunos. Nós continuaríamos o trabalho de pesquisar exemplos do gênero escolhido, mas eu deveria discutir dois pontos importantes com eles: primeiro, que essa pesquisa, leitura e análise deveria ser realizada em inglês. Segundo, que eles precisavam registrar o passo a passo no caderno, para terem o concreto em mãos, e não poderiam se perder na internet e ficar olhando a tela do computador durante meia hora e não registrar nada do que pesquisaram. Depois dessa conversa antes de descer para o laboratório, um aluno me perguntou:

– Ah, então tá... eu não sei inglês, não posso traduzir do português e você quer que eu crie uma tirinha em inglês? Como?

– Boa pergunta... (fiquei em silêncio, andando pela sala com ar de interrogação)... – Nesse momento, um aluno me disse:

– Acho que entendi e posso ajudar, professora! É assim: eu posso pegar aquela frase “*Keep calm and be a Chelsea fan!*”, que achei na internet ontem e escrever a minha própria frase, usando a original como base: “*Keep calm and be a Cruzeiro fan!*” Viu? Eu torço pro Cruzeiro, não pro Chelsea. Então eu fiz minha substituição!

– Isso mesmo, esse pode ser um caminho! – eu disse, encorajando os alunos a participarem – Que exemplo bom você deu! Vejam bem, vocês podem se apropriar de estruturas da língua inglesa e montar uma espécie de jogo, tirando daqui e colando ali... Como em uma colagem!

Percebi que os alunos começaram com um burburinho, com certo entusiasmo, pensando em possibilidades. Nas aulas seguintes, alguns alunos levaram exemplos impressos do gênero que tinham escolhido, conversaram entre eles e também procuramos textos na internet. Depois de algumas aulas, quase todos os alunos tinham, em seus cadernos, mais de três exemplos do gênero que iriam produzir. Eu tinha, também, uma lista com os nomes dos alunos e o gênero que cada um tinha escolhido.

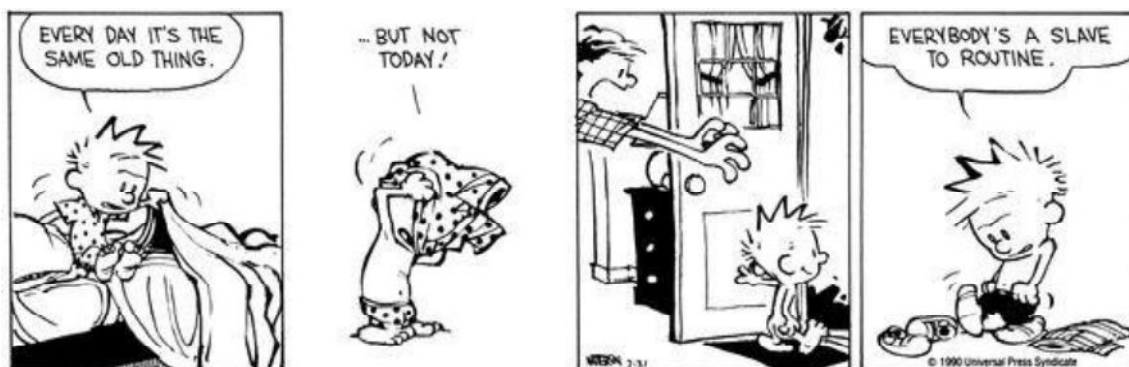
Pedi para que os alunos lessem seus textos e analisassem como cada um estava organizado. Pedi para observarem quais palavras apareciam mais, e que tipo de frase eles conseguiam observar, se eram negativas, afirmativas, ou se eram perguntas. O

passo seguinte da unidade didática era o trabalho com o conhecimento sistêmico. Como eu já havia detectado pela análise de necessidades, os alunos precisariam aprender algumas expressões idiomáticas, alguns adjetivos que caracterizam a personalidade de uma pessoa e alguns substantivos que expressam sentimentos, além dos verbos no tempo presente, pronomes, o uso do condicional *would* e uma introdução a verbos no passado e no futuro (planejei explicar que os verbos regulares formavam o passado com a terminação *-ed* e quanto ao futuro, o uso de *will*).

No laboratório de informática, apresentei aos alunos, no *Data show*, os *flashcards*³⁴ do site *Quizlet*³⁵ que eu tinha criado: um com vocabulário sobre adjetivos que caracterizam personalidade, um com vocabulário sobre substantivos que expressam sentimentos e outro sobre expressões idiomáticas. Os meninos adoraram e alguns estudaram a semana inteira, para conseguir bater os recordes que o site possibilitava nos jogos.

Além desse trabalho com os *flashcards*, desenvolvemos atividades sobre poemas e tirinhas. Quanto aos poemas, narrei essa experiência nesta tese, quando contei a história da minha segunda tentativa de autoria da prática docente. Quanto às tirinhas, o primeiro contato dos alunos com esse gênero nas minhas aulas, foi utilizando o livro didático. Eles desenvolveram as atividades propostas na unidade seis, lendo uma tirinha do Calvin (figura 48).

Figura 48 - Tirinha do Calvin, disponível no livro didático dos alunos.



Fonte: Paiva, Tavares, Braga e Franco (2012b)

A atividade proposta no livro didático e que desenvolvi com meus alunos foi, primeiro, uma atividade de pré-leitura:

³⁴ *Flashcards* são pequenos cartões que ajudam a aprender algo. De um lado do cartão podemos colocar um termo ou uma pergunta, e do outro lado colocamos a tradução, a definição ou a resposta.

³⁵ *Quizlet* é um serviço *online* que ajuda a estudar uma língua. É possível criar *flashcards*, acessar os *flashcards* de outras pessoas, jogar e praticar o conteúdo dos *flashcards*.

– Observem as imagens, pessoal! Do que se trata essa história? – perguntei aos alunos.

– O Calvin tá saindo pelado de casa! (risos) Só que o pai dele pega ele de volta! – disseram alguns alunos.

Escrevi no quadro os adjetivos *happy* e *unhappy*, com duas carinhas simbolizando feliz e triste e perguntei aos alunos:

– Como o Calvin se sente em relação à rotina dele? – e apontando para as carinhas – *happy or unhappy?*

– *Unhappy, teacher!*

O livro também sugeriu uma atividade de leitura para buscar informações específicas. Segui a sugestão do livro e pedi aos meus alunos:

– Identifiquem, no texto, palavras relacionadas à rotina.

– *Every day!*

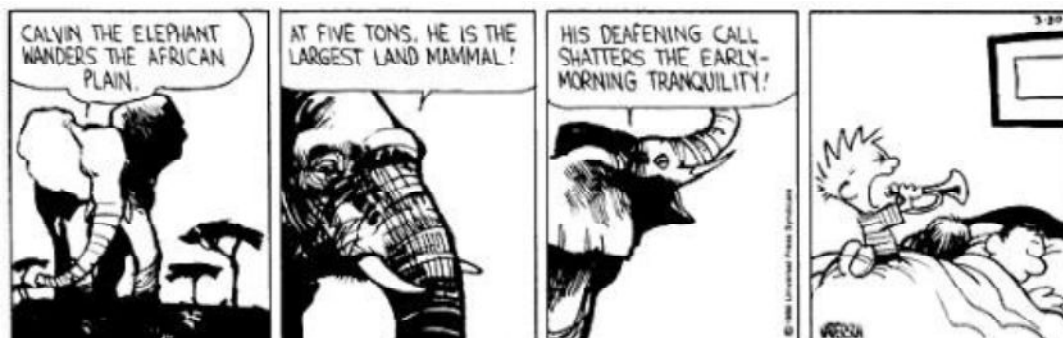
– *Routine!*

– *Great! Now, let's do the exercises on page 89!* – finalizei as atividades com os exercícios propostos no livro. No primeiro exercício, os alunos enumeraram as atividades de Calvin em ordem cronológica; no segundo, os alunos marcaram “x” na resposta à pergunta “O Calvin gosta de rotina?”, e no terceiro exercício, eles marcaram “x” na resposta à pergunta “Na tirinha, qual é a mudança na rotina de Calvin?”. O último exercício não era de marcar “x”. Os alunos tinham que escrever a resposta à pergunta “De acordo com a tirinha, é possível mudar a rotina?”:

- 1) *What's Calvin's daily routine? Number the activities in chronological order.*
☐ *He goes to school.*
☐ *He gets up.*
☐ *He gets dressed.*
- 2) *Does Calvin like routine?*
☐ *Yes, he does.*
☐ *No, he doesn't.*
- 3) *In the comic strip, what's the change in his routine?*
☐ *He doesn't get up.*
☐ *He doesn't get dressed.*
- 4) *According to the comic strip, is it really possible to change routine?*

Dando continuidade à leitura de tirinhas, fomos ao laboratório de informática e os alunos estudaram algumas expressões no *site Real Life – Aprenda inglês com tirinhas – Calvin e Haroldo*. Um exemplo do que os alunos estudaram é a história em que Calvin brinca que é um elefante para acordar seu pai com um barulho de corneta (figura 49).

Figura 49 - Tirinha do *site Real Life*



Fonte: Trevor (2013)

O *site* apresenta algumas tirinhas do Calvin, juntamente com palavras e expressões para ajudar o aluno a ler a tirinha (figura 50).

Figura 50 - Estudo do vocabulário

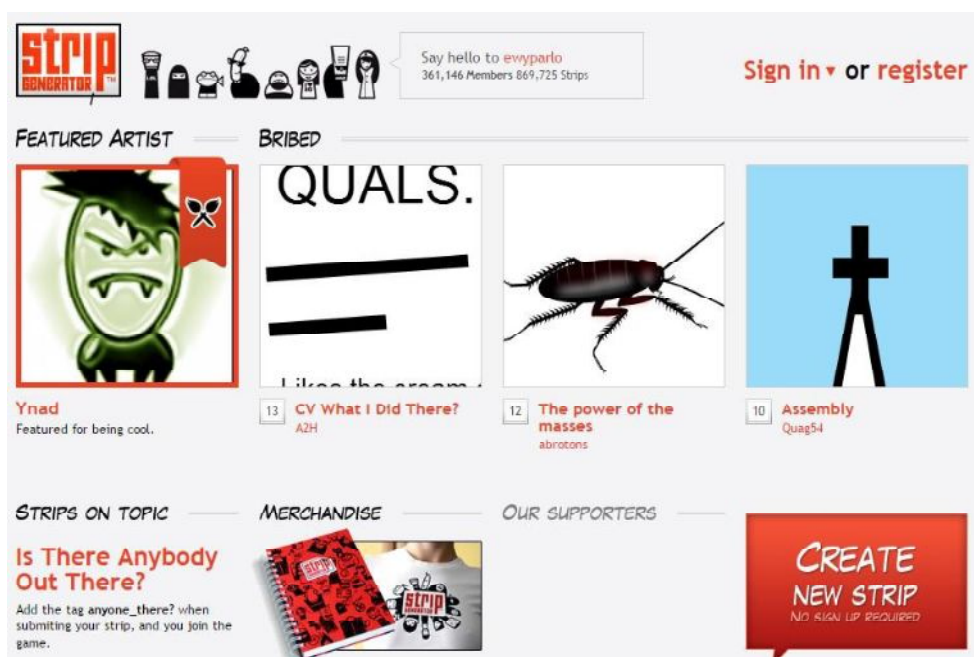
Words to Know

- **Wanders** (quadro 1) – Andar devagar e ao acaso.
- **African plain** (quadro 1) – “Plain” é uma grande área plana da terra, uma planície.
- **Ton** (quadro 2) – 2000 pounds ou cerca de 900 kg.
- **Deafening** (quadro 3) – Um som tão alto que pode ensurdecer.
- **Shatter** (quadro 3) – Quebrar violentamente em pedaços.

Fonte: Trevor (2013)

Outra atividade que propus aos alunos para aprenderem a ler e produzir tirinhas foi também no laboratório de informática. Os alunos passaram uma aula criando tirinhas no *site Stripgenerator* (figura 51), lidando com os diferentes tipos de personagens, cenários e balões.

Figura 51 - Página inicial do site Stripgenerator.



Fonte: Stripgenerator (2015)

Até aqui, narrei como foram as atividades que meus alunos desenvolveram para a leitura e produção de poemas e tirinhas, principalmente, embora os *flashcards* pudessem ajudar com o vocabulário de outros gêneros. No *Edmodo*, disponibilizei *sites* para a criação de animações, frases do tipo “*Keep Calm*” (que poderiam ajudar na produção de frases de camisetas), *slide* de fotos com legendas e livros digitais. Depois de algumas aulas trabalhando com meus alunos, eu pensei que tivesse chegado a hora da produção. Afinal, eles tinham uma semana entre uma atividade e outra e, na minha cabeça, estavam lendo e analisando vários exemplos do gênero escolhido. Infelizmente, a história que conto a seguir mostrou que eu estava enganada...

A história do poema amassado

Estávamos no laboratório de informática, como fazíamos toda semana. Era o quinto horário do dia, o último daquela tarde (essa é uma informação relevante, pois o último horário do dia, para uma professora que trabalhava cinco horários de manhã e cinco horários à tarde, era um momento de extremo desgaste físico e psicológico). Fui à sala do sexto ano D e disse em voz alta, como costumava dizer:

– Peguem seus cadernos e bolsinhas e formem a fila! – (hoje percebo como soava como um general!).

Saí da sala e aguardei a turma no corredor. Eles formaram uma fila e descemos a rampa. Quando chegamos ao laboratório de informática, brequei todos na porta e fui encaminhando um por um para os computadores, também como eu costumava fazer. A professora de informática educativa disse que ia sugerir aos outros professores para fazerem o mesmo, pois nas outras aulas os alunos entravam atropelando tudo, arrastando as cadeiras e se empurrando para escolher onde queriam se sentar.

Chamei a atenção dos alunos, cada um sentado em um computador, dizendo que aquele seria o início de sua produção. Pedi que antes de começarem a produzir o gênero que escolheram, olhassem no *Datashow* o trabalho da Emilly, do sexto ano C.

– Olha só como ela fez com a ideia da colagem, pessoal. Hoje, no quarto horário, a Emilly (o gênero que ela escolheu foi poema) me mostrou esses dois versos que ela escreveu:

*All you can see is pain
Dreaming what life would be like with love*

– Então eu perguntei pra ela “como você fez para escrever esses versos”?

– E ela me disse que o verso “*All you can see is pain*” ela pegou do poema da Athena, aluna da escola Kingsmead. O verso original era “*All you can see is broken glass*” (Tudo que você pode ver é vidro quebrado), daí ela tirou “*broken glass*” e colocou “*pain*”, que estudamos na semana passada, os sentimentos no *Quizlet*, lembram? Continuando, o segundo verso, ela tirou do poema do Lam, “*Dreaming what life would be like with my mother beside us*” (Sonhando como a vida seria com minha mãe ao nosso lado), mas tirou “*my mother beside us*” e colocou “*love*”, outro sentimento que estudamos no *site Quizlet*.

Perguntei o que eles acharam e alguns alunos disseram que estava ficando muito bom. Retomei com os alunos o que tínhamos discutido na semana anterior: “Nunca escreva em português para depois colocar em inglês, pois corremos o risco de colocar em inglês estruturas típicas da nossa língua, não vai dar certo, vai acontecer como na frase tenho onze anos = *I have eleven years*. Lembrem-se de que não se passa cada palavra do português para o inglês. Então continuem lendo e estudando os exemplos dos gêneros escolhidos, OK?” Depois que expliquei tudo isso novamente e o procedimento da Emilly, disse ao sexto ano D para começarem suas produções.

Uma aluna me chamou e disse, mostrando uma folha toda escrita, que escrevera um poema em português, e se eu poderia ajudá-la a traduzir para o inglês. Eu me senti tão frustrada, como se tudo que eu tivesse dito nas últimas aulas não tivesse servido

para nada. Disse à aluna que aquele poema em português não poderia ser o início do trabalho. Amassei a folha e a joguei no lixo!

A aluna virou para o computador, continuou lendo os poemas em inglês e eu me afastei. Vinte minutos depois, quando me aproximei dela novamente, li dois versos que ela escrevera no caderno, em inglês, e perguntei o que ela queria dizer com aquilo. Ela me explicou de onde tinha tirado (um de cada poema de Kingsmead) e eu a encorajei a continuar seu trabalho. Fui para casa e até na hora de dormir fiquei pensando no meu gesto de amassar o poema da aluna e jogar no lixo. Eu me arrependi por ter desconsiderado seu trabalho em português, mas não tinha como voltar atrás.

Ai, que vontade de chorar
Minha frustração está me sufocando
Preciso me controlar para não chorar
Um nó na garganta
Muitos alunos
Muita responsabilidade
Amassei o poema!
Joguei no lixo!

Como vou fazer para reparar meu erro?
Preciso pedir desculpas
Preciso tirar o poema do lixo

Texto de pesquisa intermediário – *word image* criado por mim – agosto, 2014

O cansaço que eu estava sentindo naquele momento ficou marcado em minhas lembranças. Eu já tinha lido as versões produzidas por mais ou menos cem alunos e ainda faltava cerca de trezentos. Eu estava me sentindo desgastada e frustrada, porque cada aluno que eu chamava para olhar o que estava escrevendo mostrava textos em inglês que, para mim, não faziam sentido. Hoje, analisando essas histórias das experiências vividas naquela época, percebo que os textos faziam, sim, muito sentido, e simplesmente precisavam de uma edição com poucos ajustes de forma. A Angie, por exemplo, do sexto ano D, tinha decidido criar uma frase para estampar na camiseta, e escreveu o seguinte:

*I'm in the way of loneliness she is the
hate of fear.*

respondeu que não sabia o que tinha escrito ali. Por isso, falei que ela precisava saber o

que estava escrevendo, e precisava entender os originais que estava utilizando para fazer sua colagem. Outra aluna escreveu:

*tonight is
the night
so far, so
good?
I no like that ghosts
they wear theis dignity*

A Jhully Evellyn, do sexto ano E, escreveu:

*Sunday,
I'm was
dreaming sleeping
what life would
be like with
suffering
We don't
would
happy I'm
and mys
friends*

I'm and she's does homework

A Maria Eduarda Vieira, do sexto ano B, tinha decidido ser autora de uma tirinha. Por isso, escreveu as seguintes falas (e foi me explicando como seriam os desenhos, que desenharia mais tarde, e o que cada fala significava, para ela):

Menino falando: We would be one adult.

Pai falando: You is only four years orld.

Menino pensando: Was sleeping ang dreaming hour series.

Menino pensando: You would be complete.

Pai, eu queria tanto ser adulto!

Mas você só tem quatro anos...

Como seria eu adulto?

Eu seria completo!

Essa história é uma história de frustração e cansaço e eu me vejo nela como uma professora que está ansiosa por querer ver os resultados dos trabalhos dos alunos, muito preocupada com o sistema da língua e nervosa, por não saber como conduzir os trabalhos de escrita. Entretanto, a história que conto a seguir é como se fosse uma luz no fim do túnel. Depois de ter passado o final de semana em casa e ter refletido sobre as histórias, iniciei mais uma semana de aula me sentindo confiante, otimista, com a bateria recarregada e com as ideias mais organizadas para dar continuidade à unidade didática baseada nos gêneros que os alunos estavam produzindo.

O poema que não foi para o lixo

Eu precisava fazer algo urgentemente: mostrar a história do poema amassado para a Géssica. Depois da aula, pedi para ela ficar na sala, que eu queria conversar com ela. Conteí a história do seu poema, que eu tinha amassado e jogado no lixo, pedi desculpas e disse que eu estava muito arrependida por ter feito aquilo. Expliquei que aquela versão, em português, poderia ter sido sua primeira versão, mas eu a tinha destruído. Então eu completei:

– Seu poema não foi para o lixo, Géssica, ele foi para a minha tese.

A Géssica me olhou com uma carinha de tranquilidade e disse que não tinha ficado chateada. Disse sorrindo:

– Sorte que minha irmã tem uma cópia!

Fiquei feliz por saber que seu poema não estava perdido e pedi que ela o trouxesse, pois eu queria ler seu poema. No dia 03 de setembro de 2014, a Géssica me mostrou seu poema, em português:

*O que seria de mim sem coração e a solidão
Da rachadura do meu coração
Da abertura da minha alma
Diante da rotina
O dia se aproxima
Vejo de manhã bem cedinho
É quando tem neblina
Que são as nuvens bem pertinho
Do meu coração
Vejo o sol à tarde
A chuva que cai
Que abaixa a poeira
A noite que chega
Como uma flor fechada
Só eu e a solidão
Amargura que passeia na madrugada
A realidade que é aparente
Mas por dentro estou forte
Não posso parar aqui
Eu tenho que vencer*

Texto de campo – poema da Géssica, que eu tinha amassado e jogado no lixo, setembro de 2014.

O fato de eu ter pedido desculpas para a Géssica, de ela ter me entregado seu poema de novo e de eu ter dito a ela que seu poema não tinha ido para o lixo, mas sim para minha tese, foi como se eu tivesse tido uma segunda chance de compartilhar autoridade com a Géssica. Essa experiência me deu força para continuar os trabalhos.

Então, em todas as salas de sexto ano, eu disse aos alunos que precisávamos rever alguns detalhes do trabalho. Eles fariam a segunda ou a terceira versão do texto que estavam produzindo, mas para que a ideia da colagem desse certo, as leituras em inglês seriam fundamentais. Eu tomara por certo que, ao pedir para os alunos lerem vários exemplos do gênero, eles iriam para casa e leriam e compreenderiam dezenas de textos.

Mas isso não foi o que aconteceu. A maioria dos meninos só trouxe os exemplos impressos, colados nos cadernos ou copiados, mas quando eu perguntava o que tinham entendido dos textos, eles não sabiam responder. Por isso as colagens não estavam acontecendo. Então expliquei que eles deveriam ler e compreender os exemplos, para então se apropriarem de algumas estruturas da língua inglesa e brincarem com os termos, para criarem as colagens. Hoje, quando analiso essa história, vejo que eu poderia ter dado um roteiro de leitura para eles.

Depois de eu ter dado essas novas orientações, alguns alunos sentiram a necessidade de reler os exemplos do gênero e parar de produzir, outros quiseram mudar de gênero e começar o trabalho com um novo gênero. Continuei lendo os trabalhos de um por um e identifiquei algumas dificuldades mais gerais, relacionadas ao conhecimento sistêmico da língua inglesa. Sempre que eu achava necessário, eu dava explicações mais gerais, tomando exemplos individuais, por considerar que algumas dúvidas poderiam ser recorrentes.

Os alunos começaram a me mostrar suas produções e comecei a compreender melhor o que tinham criado, pois eu estava aberta a isso, diferentemente de quando vivi a história do poema amassado. Continuei num movimento contínuo, de rever alguns pontos que já haviam sido trabalhados e discutir características novas das colagens que os alunos estavam fazendo.

A ideia que eu tive de colagem surgiu das histórias vividas com meus alunos, na sala de aula da escola, durante as aulas de inglês. Eu estava buscando incansavelmente como eles fariam para serem autores de textos em língua inglesa. Ao buscar entender melhor o conceito de colagem na escrita, encontrei o conceito de poesia encontrada na tese de Murphy (2004). Interessado em investigar o conhecimento das crianças do quinto e do sexto ano, o autor dedica uma parte de sua tese para contar histórias de como as crianças criaram poemas encontrados³⁶ (DILLARD, 1995, minha tradução)

³⁶ Original: *found poems*.

para expressar sua compreensão sobre os boletins com as notas que a professora tinha atribuído a eles.

Lembrei-me do dadaísta Tristan Tzara, que dizia “Poesia é para todos”. *Poesia encontrada* é a versão literária de uma colagem. O poeta seleciona um ou mais textos fonte e seleciona palavras e fragmentos de textos para criar uma nova obra. Há escritores que apenas quebram os versos e trabalham com a posição das palavras e há aqueles que criam obras cujos sentidos e formas são diferentes do original. Murphy (2004) cita a escritora Annie Dillard, que diz

ao usar um texto encontrado como poema, o poeta dobra seu contexto. O sentido original permanece intacto, mas agora ele oscila entre dois polos. O poeta adiciona, ou em qualquer grau aumenta, o elemento do deleite. Esta é uma forma de poesia urbana, jovem, irônica, viajante. Serve para textos inteiros, ou fragmentos interrompidos³⁷ (DILLARD, 1995, p. ix apud MURPHY, 2004, p. 66, minha tradução).

Meus alunos estavam escrevendo em língua inglesa. Estavam sendo autores. Estavam brincando com a imaginação do leitor e deles próprias, expressando sua percepção e estimulando a minha percepção (sua primeira leitora). Eles estavam se expressando em língua inglesa, selecionando fragmentos de outros textos e apropriando-se das estruturas da língua inglesa formando um todo coerente e que permitia uma composição de sentidos.

Eram poemas, tirinhas, frases de camiseta, fotos com legendas, nuvens de palavras, letras de música e animações – cada aluno escolheu o que queria produzir. Em cada fragmento, em cada rearranjo, os alunos estavam compondo histórias que os identificavam. Eles estavam colocando pedaços de vida em suas fotos, poemas, frases e desenhos.

Recontando as histórias da terceira tentativa

Quando vivi as experiências da terceira tentativa de me tornar autora da prática docente, aprendi que as relações com meus alunos seriam fundamentais para que conseguíssemos atingir nossos objetivos. A experiência de amassar o poema da Gêssica e jogá-lo no lixo foi muito marcante e se tornou uma história difícil de ser contada, mesmo depois de alguns anos. Era difícil expor minha falta de paciência e meu desequilíbrio. Era difícil admitir que eu agi como se tivesse autoridade para dizer aos

³⁷ Original: *by entering a found text as a poem, the poet doubles its context. The original meaning remains intact, but now it swings between two poles. The poet adds, or at any rate increases, the element of delight. It serves up whole texts, or uninterrupted fragments of texts.*

meus alunos o que servia e o que não servia nas nossas aulas. Eu tinha vergonha de assumir que tinha sido uma professora cruel.

Entretanto, ter a oportunidade de recontar essa história e imaginar possibilidades de revivê-la foi mais forte e mais marcante do que a vergonha. Uma das formas de reviver essa história é imaginar que, no processo de escrita em língua inglesa, preciso considerar que, eventualmente, alguns alunos possam escrever em português, como ponto de partida, e eu, de forma relacional, preciso encontrar meios de apresentar outros caminhos de escrita.

Deixando uma marca na paisagem

De acordo com Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Clandinin (2013), o processo de escrita envolve incertezas relacionadas a questões de voz, assinatura e audiência. Nesse sentido, ser autor do próprio texto significa fazer escolhas quanto a que forma utilizar, o que dizer e como dizer, considerando os possíveis leitores (a audiência). Ao discutir tensões relacionadas a autoria, esses autores falam dos pesquisadores que transitam do campo de pesquisa para o momento da escrita de seus artigos, teses e dissertações. Seria possível traçar um paralelo entre o pesquisador no campo de pesquisa e o aluno na sala de aula?

Os autores afirmam que a assinatura é uma marca que o pesquisador imprime de acordo com a forma como se coloca no campo de pesquisa. Ao considerar meu aluno na sala de aula, a assinatura é a forma como ele se comporta no espaço da escola – e essa forma marca cada um dos alunos como escritores, na paisagem vivida. É como cada aluno deixa sua marca. É essa assinatura que considero a autoria de vida, onde o aluno pode ser autor das histórias que vive.

Eu deixei minha marca como uma professora que elaborava seus próprios materiais, que buscava não se submeter à história sagrada da educação, mas que ainda era um pouco controladora e autoritária. Eu fazia questão de compartilhar minhas incertezas com meus alunos, pedia desculpas quando sentia que tinha sido injusta e costumava me preocupar com quem eu era em relação aos meus alunos e quem eu estava me tornando. Quando os alunos não desempenhavam alguma tarefa da maneira como eu esperava, eu olhava para dentro de mim, buscando o que poderia ser melhorado. Essa relação com meus alunos foi a base para minhas experiências de autoria docente.

A assinatura que deixamos em nossos trabalhos

Assim como o pesquisador vai do campo para a escrita do seu texto de pesquisa, os alunos partem da paisagem onde vivem, que é a paisagem do conhecimento prático pessoal (CLANDININ; CONNELLY, 1995), para a escrita de seus textos na escola. Essa outra assinatura é a marca que cada um deixa em seu texto, como a escolha pelo gênero, pela forma, pela seleção das palavras e pelo assunto. É a escolha de como dizer algo que se quer dizer.

Eu e meus alunos estávamos envolvidos em um processo de escrita. A ideia de processo é baseada nos trabalhos de Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), Mello (2013), Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), Warschauer e Grimes (2007), Beato-Canato (2009, 2011), Beato-Canato e Cristóvão (2012), Hyland (2003, 2007), Clark (2003) e Bazerman (2007, 2008), entre outros, que concebem a escrita como um trabalho em progresso.

No ir e vir dos textos dos meus alunos, quando eu lia os trabalhos e os devolvia para que continuassem, apontando os pontos que mereciam atenção, aprendi que o trabalho de revisão de texto era parte do processo de escrita. Meus alunos se engajaram nesse processo, vivendo as experiências de retrabalhar seu texto, moldar e refazer, para que ficasse cada vez melhor e ser publicado. Nesse trabalho em progresso, os sentidos compostos, tanto pelo escritor quanto pelo leitor (no caso meu aluno e eu) eram responsáveis por deixar a marca do autor. Um texto sem assinatura e sem voz é um documento frio e despersonalizado, afirmam Clandinin e Connelly (2000), ou como afirma Orlandi (2006), é um texto sem aluno dentro.

Portanto, no caso dos meus alunos, um texto com problemas de ortografia, concordância ou sintaxe era um texto que precisava de uma revisão da estrutura, mas era um texto cheio de vida. Quando eu entendia essas questões com meus alunos, vivia experiências de autoria docente. De forma relacional, meus alunos também viviam experiências de autoria, ao constatarem que um erro ortográfico, por exemplo, não era tão importante a ponto de desvalorizar os textos deles e que o trabalho em progresso promovia a possibilidade de autoria, porque tinham tempo para escrever. Percebemos que a escrita não surgia da noite para o dia e que tínhamos muitas oportunidades de fazermos nossas escolhas.

Porém, não se pode negar que as escolhas que os alunos fazem e suas criações são um conjunto de outras vozes e de outros autores (BAKHTIN, 2006). Por isso considero, como Soares (2006), o processo de autoria como um processo de transformação: cada um, de forma singular e diferente, negocia os sentidos, faz escolhas, até chegar a uma forma particular de dizer o que quer dizer a um leitor (sua audiência), que também lê e interpreta de forma singular aquilo que foi produzido. Vivendo experiências de autoria com meus alunos, pude sentir a transformação das palavras, das frases de camiseta, das animações, dos poemas, das tirinhas e das legendas das fotografias. Palavras que antes eram de outra pessoa e depois passaram por rearranjos, recortes, colagens, até se transformarem em sentidos diferentes e singulares.

Para chegar a um resultado, na sala de aula, de um texto com aluno dentro (ORLANDI, 2006), foi preciso muita luta. Enfrentar um papel ou uma tela em branco pode ser assustador. Criar espaços para meus alunos comporem em um papel ou tela em branco foi assustador, também. Mas o que pode ser ainda mais assustador é saber que a escola, em geral, incentiva a cópia e impede a autoria.

Experiências deseducativas (DEWEY, 1938) vividas na escola podem interferir negativamente nas experiências de autoria de quem quer escrever, “talvez um pouco da hesitação, talvez ódio, pela escrita, tenha raízes em nossas experiências passadas”³⁸ (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2005, p. 10, minha tradução). Na escola, a escrita serve, na maioria das vezes, para o professor conferir se o aluno memorizou algo, ou para o aluno responder a uma pergunta cuja resposta o professor já conhece. A escola nos ensina a usar a escrita para expor o que sabemos, em vez de escrever para aprender, para criar, para se construir.

Vejo uma contradição aqui: a escola deveria ser o espaço onde aprendemos a escrever, mas temos que “lutar para encontrar um meio de saber como podemos escrever diferentemente das formas e estilos que aprendemos na escola”³⁹ (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2005, p. 11, minha tradução). Em geral, nem a escola, nem a faculdade de Letras trabalham com a escrita de textos “com aluno dentro”. Minhas experiências de escrita como aluna fizeram com que eu, como professora, buscasse ir além, pois eu não queria que meus alunos vivessem experiências de escrita seguras e

³⁸ Original: *Perhaps some of the hesitancy, maybe hatred, for writing has roots in our past experiences.*

³⁹ Original: *struggle with how to write differently from the forms and styles we learned through the lessons of school.*

óbvias. Assim como Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), eu também compreendo que a escrita pode ser viva.

A leitura e a escrita podem ser vivas, organismos que pulsam. Isso aconteceu comigo, quando li pela primeira vez uma pesquisa narrativa. Senti o poder das histórias ao ler Mello (2005), presa à tela do computador, às vezes com lágrimas nos olhos, muitas vezes com questões, incertezas e medo, mas na maior parte das vezes com esperança e coragem. Eu estava ávida por leitura, não conseguia parar e quando terminei, voltei e reli algumas partes, como costumo fazer com filmes e livros que me prendem.

Essa avidez por leitura pode acontecer com a escrita, defendem Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005, p. 11): “Quando ficamos tão loucas pela nossa própria escrita, ou tão ansiosas e impacientes para ficar com ela, quanto ficamos para continuar a ler um bom livro, sabemos que estamos em algo bom”⁴⁰. Isso aconteceu, também, com alguns dos meus alunos, como no caso do Everton, por exemplo, que me parava na rampa para dizer que tinha escrito uma história, ou da Kamilly Vitória, que escrevia várias versões diferentes do seu poema, em pouco tempo.

Quanto à questão da audiência, Clandinin e Connelly (2011, 2015) afirmam que o escritor vive tensões entre a assinatura, a voz e a audiência. Conforme Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005, p. 275), “a escrita é melhor compreendida como um ato social profundo. Mesmo no isolamento, mesmo se inconsciente, o escritor carrega um diálogo interior com as audiências, com professores e escritores passados”⁴¹. A nossa interação com os outros molda nossa escrita e, por isso, os relacionamentos dos alunos entre eles e com os professores e seus relacionamentos com os leitores (a audiência) são fundamentais para o desenvolvimento da autoria na escola. Entendendo essa questão, podemos tirar proveito dessas interações sociais e ficar mais atentos aos relacionamentos, ao trabalho colaborativo e às respostas que damos às leituras.

⁴⁰ Original: *When we are as crazy about and as eager to stay with our own writing as we are to continue reading a good book, we know that we are on to something good.*

⁴¹ Original: *writing is best understood as a profoundly social act. Even in solitude, even if unaware, the writer carries on an inner dialogue with audiences as well as with past teachers and writers.*

Mas e quanto ao plágio?

Com a história do poema amassado, eu aprendi que não poderia ser cruel com meus alunos, então quando estive diante de plágios na escola, eu tinha certeza que não deveria amassar o que meus alunos tinham copiado e jogar no lixo. Era preciso discutir sobre plágio e criar oportunidades para que eles não copiassem seus textos de outras pessoas.

Então conversei com meus alunos do sexto ano sobre autoria, cópia e plágio, algumas vezes. Entretanto, quando ocorreu um caso de plágio, fiquei sem saber como agir e o que falar. Minha insegurança era devido ao constrangimento que eu sentia, ao falar sobre plágio, com os alunos que tinham copiado algo. Eu não podia expor um aluno, nem acusá-lo de plágio, pois eu sabia que os alunos não estavam preparados para entender a gravidade disso. A escola, em geral, não cria oportunidades de autoria, principalmente pela cultura da cópia, que é incentivada. Muitos professores acreditam que os alunos aprendem quando copiam, e por isso mantêm a prática da cópia em sala de aula. O aluno, em geral, passa anos copiando na escola e, em algum momento de sua vida, precisa escrever algo singular, mas não sabe como fazer.

Com minhas turmas do sexto ano de 2014, recebi alguns trabalhos que eram cópias da *internet*. Como professora, foi fácil reconhecer que suas produções eram cópias, pois eu pedia para todos os alunos entregarem os originais que tinham servido como ponto de partida para suas produções escritas. Os alunos que copiaram não apresentaram o processo. A primeira reação que tive foi pedir para juntarem aquele texto final, junto com todos os outros textos que tinham copiado da internet, para lerem e, a partir deles, construírem suas versões finais.

Num segundo momento, eu disse que “eu estava interessada na autoria deles, no que eles pensavam, no que importava para eles. Se me entregassem uma cópia, eu só iria saber o que outra pessoa pensava” (MELLO, 2014, comunicação oral). Ao adotar essa postura de me interessar pelo que meu aluno pensa, adoto uma perspectiva que se coaduna com o olhar aprendiz⁴² reivindicado por Lugones (1987). Várias vezes, durante esta pesquisa, eu me percebi com uma postura arrogante que desconsiderava os saberes

⁴² Lugones é uma filósofa argentina que problematiza questões feministas pós-coloniais, defendendo um olhar livre da arrogância acadêmica do Ocidente. Lugones (1987) defende um olhar curioso por aprender como as mulheres negras e indígenas se posicionam no mundo, percebem o corpo e informam novas práticas sociais (inclusivas, colaborativas e solidárias). Para a autora, precisamos viajar para o mundo do outro, com uma percepção amorosa, e não arrogante, para aprender com o outro e respeitá-lo.

produzidos pelos meus alunos do sexto ano, como no caso do poema amassado, por exemplo.

Freire (1983) aborda uma concepção de arrogância quando defende o diálogo amoroso entre professor e aluno. Concorro com esse autor em relação às características do diálogo e do antidiálogo: o diálogo, por um lado, é amoroso, humilde e crítico; mas o antidiálogo, por outro lado, é arrogante. A relação que se estabelece entre professor e aluno no diálogo é uma relação horizontal, mas no antidiálogo é uma educação bancária, de cima para baixo, colocando o professor como transmissor de conteúdos e o aluno como um recipiente vazio, que apenas copia, reproduz, repete e memoriza.

É nesse sentido que adoto as concepções teóricas de Lugones (1987) para explicar qual era a relação que eu buscava estabelecer com meus alunos, na busca pelo desenvolvimento da autoria. Só foi possível, para mim, considerar e construir autoria ao viajar para o mundo do outro, com uma percepção amorosa (em vez de arrogante). Viajar para o mundo do outro envolve uma espécie de diversão, uma brincadeira ou um desenfado, como explica Lugones (1987):

A diversão é, em parte, uma abertura para ser um tolo, que é uma combinação de não se preocupar com competência, de não ser autossuficiente, não tomar as normas como sagradas, e considerar a ambiguidade e os dois gumes como uma fonte de sabedoria e deleite. Então, positivamente, uma atitude divertida envolve uma abertura para a surpresa, abertura para ser um bobo, abertura para a autoconstrução ou reconstrução e para a construção e reconstrução do mundo em que habitamos plenamente⁴³ (LUGONES, 1987, p. 11, minha tradução).

Caso eu tivesse mantido meu olhar arrogante, eu não teria criado as oportunidades e os espaços necessários para que vivêssemos experiências de autoria. Suas produções e a valorização dos seus saberes só foi possível porque houve uma mudança de percepção arrogante, da minha parte, para uma percepção amorosa.

Muitos *downloads* e poucos *uploads*

Nas minhas tentativas de autoria da prática docente, percebi que quase não estávamos produzindo conhecimento para alimentarmos a internet. No momento de meus alunos entregarem as versões finais dos textos que cada um tinha produzido, as

⁴³ Original: *Playfulness is, in part, an openness to being a fool, which is a combination of not worrying about competence, not being self-important, not taking norms as sacred and finding ambiguity and double edges a source of wisdom and delight. So, positively, the playful attitude involves openness to surprise, openness to being a fool, openness to self-construction or reconstruction and to construction or reconstruction of the “worlds” we inhabit playfully.*

alunas que tinham escolhido criar nuvem de palavras me entregaram suas nuvens feitas a mão. Dos alunos que entregaram histórias em quadrinhos, a maioria preferiu fazer a mão e poucos utilizaram *sites* como *bitstrips*⁴⁴ ou *stripgenerator*⁴⁵. Perguntei aos alunos:

– Por que vocês escolheram fazer seus textos escritos a mão?

Alguns me disseram que tiveram dificuldades com a internet e outros me disseram que porque preferiram assim. Eu imagino outras possibilidades: e se eu tivesse devolvido as versões finais e ido com as turmas novamente ao laboratório de informática, e dissesse “agora, quem quiser fazer seu trabalho utilizando a internet, terá tempo e orientação para isso”? E se eu tivesse trabalhado, desde o começo, com mais *uploads* e menos *downloads*?

Já contei, nesta tese, histórias de homogeneização, quando narrei que eu estava trabalhando de modo a levar todos os alunos a lerem o mesmo texto, a produzirem o mesmo gênero, ao mesmo tempo. O que quero problematizar agora é o fato de os alunos só fazerem *downloads* e quase nunca *uploads*. Em nenhum momento fui uma professora que abriu espaço para que os alunos produzissem e carregassem a rede, alimentando *sites* que aceitam contribuições dos internautas. Estava mais tirando da rede do que colocando. Mais reproduzindo do que produzindo.

Quando percebi que a maioria preferiu escrever a mão, eu me dei conta de que todo o processo de escrita dos alunos estava no caderno deles e era natural que eles fizessem a versão final a mão, como tinham registrado as versões no caderno. No início das aulas, eu tinha lido sobre autoria e internet e achava que meus alunos seriam autores se tivessem oportunidade de trabalhar com a internet. Entretanto, desenvolver autoria dependeu muito mais das minhas concepções do que é ser autor e de como eu conduzia os trabalhos em sala de aula do que estar ou não na internet.

Ao analisar as histórias vividas com as turmas do sexto ano, percebi que durante o ano, trabalhamos bastante (dentro do que as duas aulas por semana que tínhamos permitiu) com letramentos digitais (DIAS, NOVAIS, 2009), no que diz respeito a manipular os seus instrumentos físicos dos computadores, como saber lidar com o *mouse* (clicar com o botão esquerdo, clicar com o botão direito, selecionar e arrastar),

⁴⁴ O *Bitstrips* (<https://www.bitstrips.com/>) é um aplicativo para Android, iOS e Facebook, possibilita a criação de personagens (um avatar de si mesmo) e publicar quadrinhos. É possível, também, fazer o avatar de alguém que seja seu contato na rede social.

⁴⁵ O *Stripgenerator* (<http://stripgenerator.com>) é uma ferramenta *online* que permite a criação de HQs (é possível escolher os personagens e criar o enredo).

com o teclado (usar a tecla *print screen*), reconhecer ícones, reconhecer as diferenças entre o que fazemos na *internet* e fora dela, etc.

Tivemos algumas oportunidades de desenvolver habilidades para acessar *blogs*, produzir um livro digital, fazer o *download* de uma música, criar uma apresentação de *slides*, criar animações, criar um avatar, criar nuvens de palavras, ler e estudar utilizando *flashcards*, postar mensagens, arquivos e compartilhar *links* no *Edmodo* e criar histórias em quadrinhos. Durante a construção do livro digital (BENGEZEN, 2016) que reuniu todas as produções deles em inglês, houve desenvolvimento do processo de autoria.

Entretanto, faltou colaboração entre os alunos, pois só eu, praticamente, que lia muito e revisava as produções deles, mas não criei oportunidades para que eles lessem uns aos outros. Faltou, também, oportunidades para que fizéssemos mais *uploads* daquele material que eu e meus alunos produzíamos, em vez de ficarmos limitados nos cadernos e no grupo fechado do *Edmodo*.

Como os alunos foram avaliados

“Esse bimestre vamos desenvolver um trabalho com vários gêneros. Quero que vocês comecem a pensar e vão para as casas de vocês e continuem observando ao seu redor. Tragam para a aula que vem de qual gênero vocês querem ser autores.” Foi assim que comecei a aula. Logo, ouvi uma voz no meio da turma de alunos. “Vale nota?” Parece que eu já esperava aquela pergunta, pois no início do 3º bimestre já tinha pensado em uma possível distribuição de pontos.

Eu era obrigada, como professora daquela escola, a distribuir quinze pontos durante o bimestre, fora os três pontos de participação e os doze pontos da prova bimestral. Coloquei a distribuição de pontos no quadro:



TRABALHO	7,0
ATIVIDADE AVALIATIVA	8,0
PARTICIPAÇÃO	3,0
AVALIAÇÃO BIMESTRAL	12,0
TOTAL DO BIMESTRE	30,0

Expliquei que o trabalho seria todo o processo de produção do gêneros que eles escolheriam, mais a entrega da versão final na data marcada, já a atividade avaliativa seriam as folhas coladas no caderno, contendo questões que os ajudariam a se preparar para a avaliação bimestral, que era a prova que eles faziam em todas as disciplinas, exceto Educação Física e Artes. Os três pontos de participação seriam atribuídos aos alunos que cumprissem as atividades propostas em sala. Perguntei aos alunos se eles tinham outra sugestão ou se queriam mudar algo. Ninguém quis mudar e ficou do jeito que estava. Hoje, quando olho para essa história, vejo mais uma vez uma professora controladora. E se eu tivesse entregado uma folha em branco aos alunos? E se eu tivesse dividido os alunos em grupos, para poderem discutir e chegar a uma forma como gostariam de terem sido avaliados?

A avaliação bimestral era uma tradição de anos na escola Aquarela. No final de cada bimestre, os alunos eram organizados em quatro fileiras e ficavam das 13h50min às 15h30min fazendo uma prova. Todas as turmas de sexto e sétimo ano do turno da tarde faziam a prova de uma mesma disciplina por dia. Durante esse horário, o professor que estivesse em determinada turma passava dois horários aplicando uma prova. Considerando esse fato, eu tinha que pensar em três aspectos: eu deveria trabalhar algum conteúdo de língua inglesa durante o bimestre, que pudesse ser verificado em uma avaliação sem consulta (que não era permitida pela direção), em geral, os alunos deveriam levar dois horários para fazer uma prova de fácil correção (eu teria só uma

semana para corrigir as provas de oito turmas) e os alunos não poderiam sair prejudicados em relação às suas notas.

No começo fiquei preocupada. Aliás, acho que toda essa questão das notas contribuiu para eu ter demorado meses até começar, de fato, o trabalho com diversos gêneros em língua inglesa. Depois dessa preocupação inicial, tive uma ideia: eu reservaria alguns minutos das aulas para sistematização, correção e revisão dos conteúdos que eu cobraria nas provas, e o restante do tempo das aulas seguiríamos com os trabalhos com os gêneros.

Para avaliar o processo de escrita de cada aluno, eu os chamava individualmente a cada semana, analisava o que estavam produzindo e dava meu parecer, para que ele pudesse refazer seu texto. O caderno de cada aluno funcionava como um portfólio, onde ele colava as folhas das atividades, colava os textos que ele escolhia e desenvolvia as tarefas. Embora eu não concordasse com a avaliação por meio de nota, a escola me obrigava a avaliar dessa forma, então eu atribuía 50% da nota e o aluno se atribuía outros 50%, fazendo uma auto avaliação. Eu e os alunos também avaliávamos as postagens dos outros alunos no *Edmodo*, clicando em “curti” ou “não curti” abaixo da postagem e fazendo comentários.

Após ter narrado minhas experiências de autoria como docente, passo agora a investigar as experiências de autoria dos meus alunos participantes de pesquisa: a Manoela, a Kamilly Vitória, o Everton e a Lowise com sua mãe, Larissa.

CAPÍTULO 5. QUERO SER AUTORA DE UM POEMA (MAS FUI AUTORA DE UMA LEGENDA DE FOTOGRAFIA)

Neste capítulo, a participante Manoela narra suas experiências de autoria na escola. Ela inicia o capítulo contando sua experiência de reescrever um perfil nas minhas aulas, depois narra uma história de como foi o caminho que decidiu percorrer até ser autora de uma legenda de fotografias e, finalmente, eu conto a história de autoria da Manoela, considerando o aspecto ético-relacional ao expor nossas perspectivas sobre as experiências que vivemos.

A narrativa da Manoela na sua própria voz

Senti que fiquei mais próxima da professora Viviane quando, em uma aula no mês de março, ela veio até minha carteira (eu sentava no fundo da sala) e leu meu perfil, que eu tinha escrito no caderno. A professora ficou espantada porque eu tinha escrito tudo errado. Por exemplo, escrevi *formite* em vez de *favorite*; *brtheny* em vez de *birthday*; *frende* em vez de *from* e *shey* em vez de *study*. Então ela me perguntou, discretamente, por que eu estava com dificuldades em escrever meu perfil. Eu disse que eu não tinha conseguido copiar do quadro porque não conseguia enxergar. Eu tinha lido alguns perfis no *Edmodo*, mas naquela aula a Viviane foi escrevendo um perfil com a gente, coletivamente. Depois, pediu que escrevêssemos o nosso, a partir daquele que estava no quadro. Então a professora pediu para eu conversar com minha mãe, para ela me levar ao oftalmologista urgentemente.

Feito isso, a professora saiu da sala e voltou com o caderno amarelo, onde os professores e a supervisora anotavam todas as ocorrências da turma. Quando algum professor sai da sala e volta com o caderno amarelo nas mãos, a gente fica com medo, pois algum aluno vai ter que assinar o caderno, se fez algo errado. Mas dessa vez o caderno de sala era para uma coisa boa: a Viviane me mudou de lugar, para uma carteira na frente, encostada na janela, porque sou muito alta e poderia atrapalhar os outros alunos. Depois a professora escreveu no caderno da sala que ela estava me mudando de lugar porque eu não estava enxergando lá do fundo, e que em breve seria apresentado um laudo médico. Eu me senti muito confortável por causa do modo como a Viviane me tratou. Apesar de eu ser tímida, eu não senti muita vergonha, e gostei bastante quando ela me mudou de lugar,

pois eu estava sendo prejudicada em todas as outras matérias, pelo fato de eu não enxergar o que os professores escreviam no quadro.

Eu não sabia que tinha problema de visão, porque tinha ido a um médico não fazia muito tempo, e os testes tinham indicado que minha visão era perfeita e eu não precisava usar óculos. Mas naquele dia, quando cheguei em casa, contei o que tinha acontecido na aula da Viviane e por isso minha mãe marcou consulta com outro médico. Depois dessa outra consulta, o diagnóstico foi miopia. Minha mãe mandou fazer os óculos para mim e eu me senti muito melhor nas aulas. Eu me acho bonita de óculos.

Depois de ter me mudado de lugar, na sala, a professora corrigiu meu texto junto comigo, apontando o que estava errado e me deu a oportunidade de refazer. Na aula seguinte, ela olhou meu perfil, que estava muito bom, e deu o visto. Isso foi muito novo para mim, pois eu estava acostumada aos professores passarem olhando meu caderno e dando o visto, quando eu fazia a tarefa, ou não davam o visto, quando eu não conseguia fazer. A Viviane foi uma das únicas professoras que me deu uma nova oportunidade de refazer e corrigir meus erros.

Meu caminho para a autoria: considerando um poema

No terceiro bimestre, a professora Viviane disse para que eu pensasse sobre de qual gênero eu queria ser autora. Então eu, primeiramente, decidi ser autora de um poema, e escrevi no meu caderno: "Durante as aulas de inglês do 3º bimestre, eu quero ser autora de um poema". Até aquele dia, nas aulas de Inglês, eu tinha produzido um perfil, um avatar, uma nuvem de palavras e uma tirinha. Também tinha lido alguns perfis, os avatares que meus colegas produziram e postaram no *Edmodo*, várias nuvens de palavras, várias tirinhas e poemas. Eu entendi que eu tinha liberdade para escolher do que eu gostaria de ser autora nas aulas da Viviane, e que eu podia ler o texto que eu quisesse, retirado de qualquer *site*, para estudar, e depois produzir o que eu decidisse.

A Viviane disse que, para ser autora de um texto em inglês, eu deveria ler o máximo de textos parecidos, para saber o que escrever na hora da produção. Pensando assim, se eu queria escrever um poema, eu precisaria ler quantos poemas eu conseguisse, em inglês, então comecei lendo três poemas dos alunos de Kingsmead. Um era o poema do Daniel, o outro era do Che e o outro era do Shakur, todos retirados do *site Kingsmead Eyes Speak*.

Escrevi no meu caderno que o poema do Daniel (figura 36, capítulo 3) falava de uma menina que só tinha quatro anos, que era inocente e sozinha e que as pessoas eram animais urbanos e que as ruas estavam manchadas de

sangue. O segundo poema que escolhi para ler foi o do Che, e eu registrei, por escrito em meu caderno, que esse poema falava sobre o dia que o astro do *pop*, Michael Jackson, tinha morrido e que ele tinha aprendido a dançar os passos do ídolo na *MTV* (figura 52).

Figura 52 - Poema do Che

I was at a party
It was glittering dark
Then the light snapped on
Like a biting shark
Everyone stopped dancing the moonwalk
Everyone fell silent, no one talked
I said, 'What's wrong?'
They said, 'Michael Jackson is gone!'
I said, 'What do you mean? Dead?'
Everyone sighed and scratched their heads
This is my poem about a great artist
The strongest dancer to ever exist
Michael Jackson was legendary
When he danced the world felt free
I copied his moves from MTV
Taught myself steps, 1, 2, 3
Now you had better make room for me
Because my dancing's gonna go down in history

Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011f)

O terceiro poema que escolhi ler foi o do Shakur (figura 31, capítulo 3). Escrevi no meu caderno que o Shakur, nesse poema, falava que a oração era uma arte, e que o tapete era um mapa de quem ele iria ser quando crescesse, e iria guiá-lo constantemente. Nas aulas seguintes, escolhi mais um poema para ler, escrito por Antoine (figura 53).

Figura 53 - Poema do Antoine

Going home
She dreams of going home
Visiting family she can only speak to on the
Phone She remembers the days when she was
A little girl
Living on the other side of the world
The sun was as hot as chilli spice
The earth was a hot as jelloff rice
She woke each morning at 6.00
Walked to school over dust and rock
She lives in a big house in Ghana
West Africa and still wears the flag on her
Blouse on a sticker.

O poema do Antoine era intitulado *Going home*. Sobre esse poema, eu não escrevi nada em meu caderno. Só o copiei, da internet. Eu ia lendo o poema na tela e escrevendo a caneta. A professora Viviane disse que poderíamos imprimir o poema e colar no caderno, mas para mim era mais fácil copiar a mão, pois eu não tinha impressora em casa e não tinha onde imprimir perto de onde eu morava.

Depois de termos lido o máximo de textos, a Viviane pediu que escrevêssemos a primeira versão de cujo texto eu seria a autora. Era para eu produzir um poema, mas eu não escrevi nenhum. No meu caderno, ficaram registrados os quatro poemas que eu tinha lido. Adorei ter lido os poemas daqueles meninos de Hackney, pois falavam da realidade daquelas crianças.

Os temas dos poemas eram profundos e me faziam pensar sobre minha vida. Aqueles textos eram mais interessantes do que os textos dos livros de inglês. Eu estava gostando da ideia de fazer uma colagem, escolhendo algumas partes dos poemas, para criar o meu próprio poema. Mas ao mesmo tempo era tudo tão confuso para mim.

Nada de poemas para mim: estou mais interessada nas fotografias

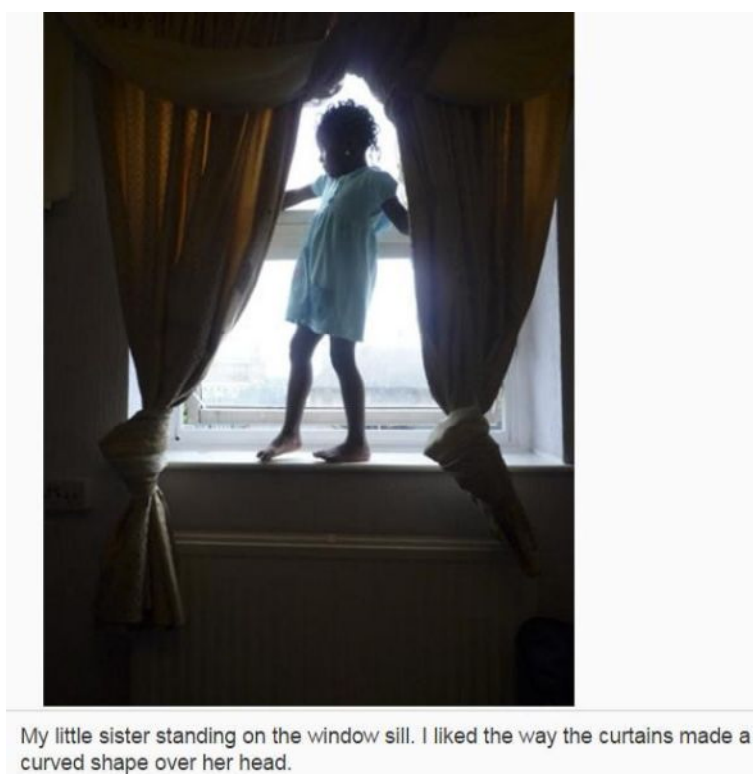
Não sei por que, mas comecei a me interessar mais pelas fotografias do *site* Kingsmead *Eyes Speak*. Eu entendia mais as fotografias. Li todas legendas das fotos que o Daniel tinha postado no *site*, copiando a legenda e colando no tradutor *online*.

A primeira legenda que li foi de uma fotografia da irmãzinha dele na janela. A legenda dizia que ele tinha gostado da forma como as cortinas faziam uma curva por cima da cabeça dela. Para mim, a foto me lembrava um cabelo com maria chiquinha (as cortinas amarradas, uma de cada lado), (figura 54).

Eu acho que essa menininha na janela era a irmã dele, a mesma do poema. Acho que ele gostava muito da irmã, e eu tenho um irmão mais velho. Essa foto e o poema faz eu pensar na relação do meu irmão comigo.

Eu não parava de ver as fotos da galeria do Daniel. Era muito legal ver as fotos e também o vídeo, que ele narrava algumas fotos. Eu nunca tinha visto uma coisa assim antes, era bem diferente. Acho que os alunos daquela escola fizeram um trabalho muito bonito. Ouvir o Daniel falando no vídeo era bom para ouvir as palavras em inglês.

Figura 54 - Primeira foto da galeria do Daniel



Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

A segunda legenda que li, da foto da galeria do Daniel, foi do irmão mais novo dele, que estava segurando um avião de brinquedo (figura 55).

Figura 55 - Segunda foto da galeria do Daniel.



Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

Concordo com o Daniel, pois eu também achei a foto interessante, pelo modo que foi tirada (ele parado e o fundo borrado, porque ele estava em movimento no momento da foto). Também gostei da foto porque o irmão dele está brincando, e eu acho bom as crianças terem momentos de diversão.

A terceira legenda que li foi de uma fotografia que o Daniel tirou de uma reunião de oração na casa dele. O Daniel fala, na legenda, que sempre vai a reuniões de oração, e que ele queria aproveitar aquela foto para mostrar a religião da família dele (figura 56).

Figura 56 - Terceira foto da galeria do Daniel.

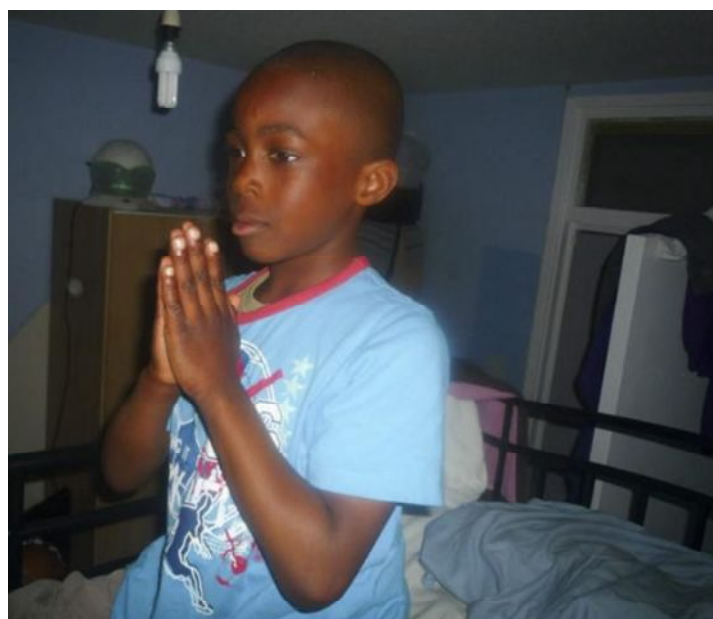


Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

A quarta legenda que li, seguindo a sequência da galeria do Daniel, foi do irmão dele com as mãos juntas, em sinal de oração. A legenda dizia que o Daniel e seus irmãos costumavam fazer as orações sozinhos, no quarto, mas depois passaram a orar com a família, na sala, todas as noites (figura 57).

Achei essa foto bem legal, porque ele está tendo um momento com Deus. Eu costumava orar sozinha no meu quarto, quase todas as noites, porque eu tinha que ter um momento com Deus.

Figura 57 - Quarta foto da galeria do Daniel



My little brother praying in our room. We used to do this by ourselves but now we all pray together every night in our living room.

Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

A outra legenda que li (figura 58) foi da mão do Daniel. Ele diz que queria pegar a luz que vinha da janela, e que teve que segurar a câmera somente com uma mão para tirar a foto. Eu gostei dessa foto, porque ele teve a criatividade e a imaginação de tentar pegar a luz com a mão.

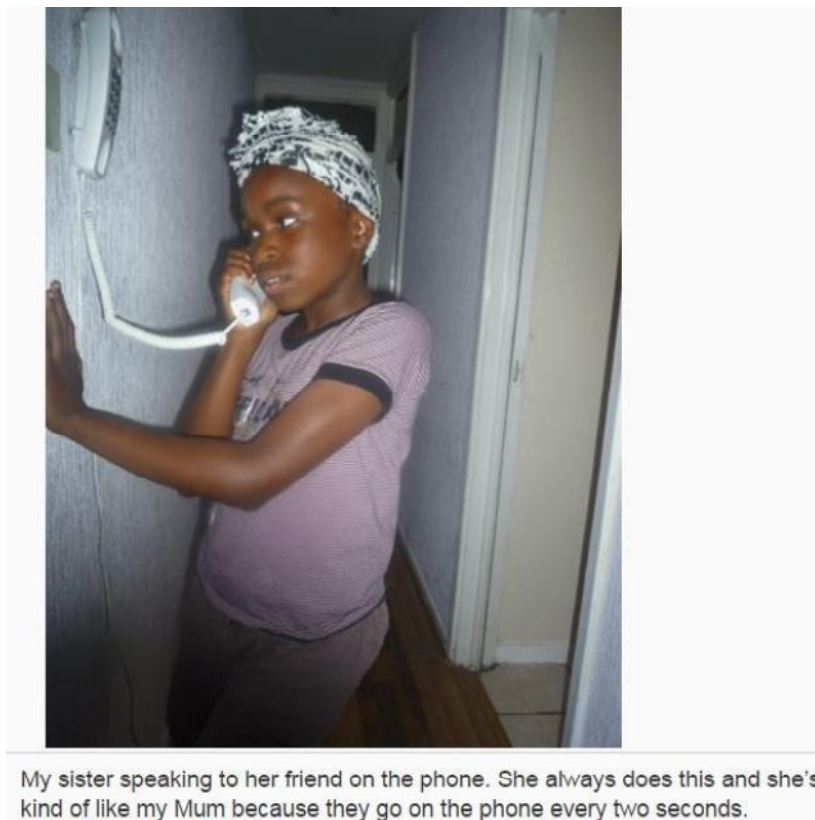
Figura 58 - Quinta foto da galeria do Daniel



My hand in our living room. I wanted to catch the light coming in the window and I had to hold the camera with only one hand to get this photo.

Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

Figura 59 - Sexta foto da galeria do Daniel



Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

A sexta legenda que li foi da irmã do Daniel falando ao telefone (figura 59). Ele diz que ela se parece com sua mãe, porque elas vão para o telefone a cada dois segundos. Eu não achei essa foto interessante, porque eu não falo muito no telefone de casa, que é bem parecido com esse da foto.

Outra legenda que li foi de uma fotografia que o Daniel tirou de uma de suas irmãs lendo um livro (figura 60). Ele diz que ela gosta de ler o tempo todo, principalmente os livros dele. Gostei dessa foto porque a irmã do Daniel está lendo e isso é raro, hoje em dia. Pelo menos no meio dos meus amigos e amigas, não é comum adolescentes da minha idade pararem para ler um livro.

Mas acho que os livros da escola são chatos, pois conheço pessoas que leem uns livros bem grandes. Eu gosto de ler livros de comédia e de romance, e de alguns *youtubers*.

Figura 60 - Sétima foto da galeria do Daniel

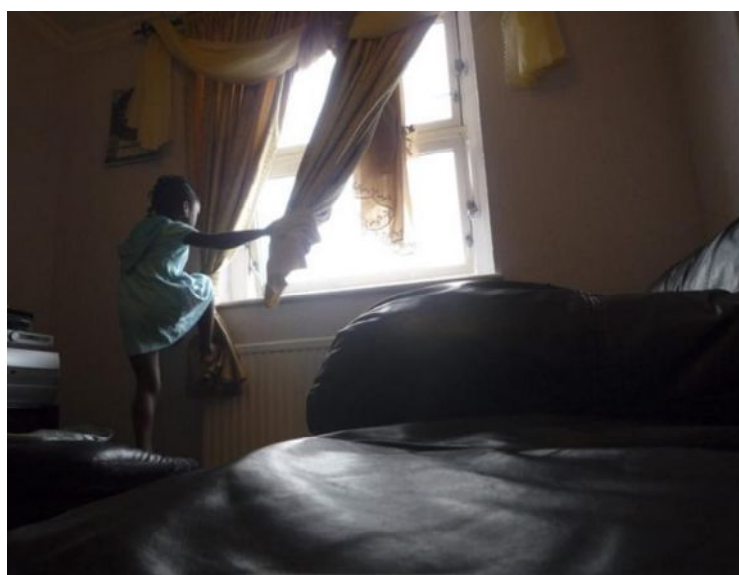


This is my sister reading on our couch. She likes reading books all the time and she mostly likes reading my books.

Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

Outra legenda que li foi a da foto que o Daniel tirou da sua irmãzinha no quarto (figura 61). Ele diz, na legenda, que sua irmã estava escalando a janela.

Figura 61 - Oitava foto da galeria do Daniel



◀ 12/15 ▶ My sister climbing onto the window sill. She always gets up on the windowsill and signs.

Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

A nona legenda que li foi de uma foto que o Daniel tirou do ônibus que os levou até o Centro Aquático do Parque Olímpico (figura 62). Na legenda, ele conta que estava empolgado para ir lá, e que seu coração estava batendo rápido e também que ele não conseguia parar de falar.

Figura 62 - Décima terceira foto da galeria do Daniel

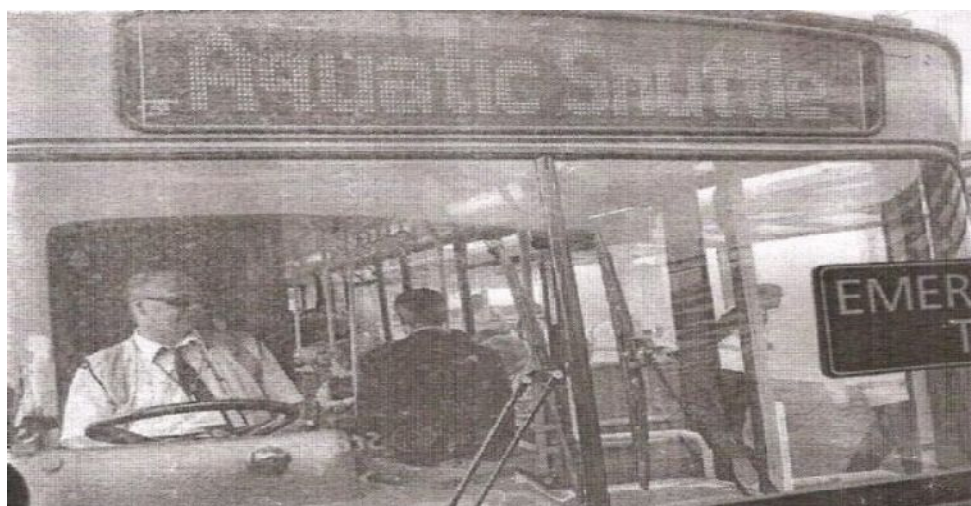


Fonte: Kingsmead *Eyes Speak* (2011c)

Minha própria legenda de fotografia

Depois de ter lido todas essas legendas, decidi fazer a minha colagem e produzir minha própria legenda de fotografia. Entretanto, eu não quis tirar uma foto, porque o momento que eu queria descrever já tinha passado e eu não tinha fotos dele. Então decidi pegar uma das fotos do Daniel, e adaptar para minha própria realidade (figura 63).

Figura 63 - Foto e legenda da Manoela Costa Correia



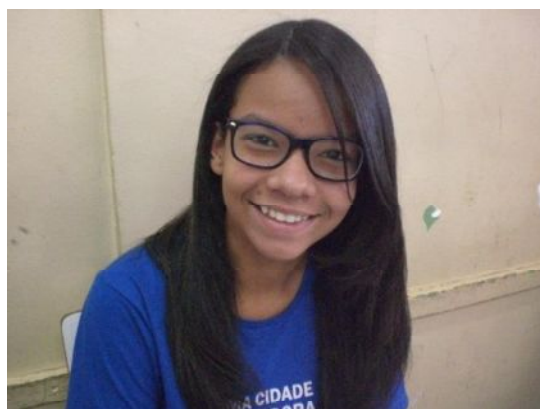
The bus that took us to the Aquatic Center in Parque do Sabia. I was excited to go there, my heart was beating really fast and I couldn't stop talking.

Manoela Costa Correia.

Fonte: Correia (2016)

Texto de pesquisa intermediário da Manoela, baseado em textos de campo de 2014 – novembro de 2016

Figura 64 - Manoela Costa Correia



Fonte: Correia (2016)

Recontando a história da Manoela: dilemas ético-relacionais

Manoela era uma aluna doce e quieta durante as aulas, ficava no canto da sala, muitas vezes parecia que não queria ser notada. Eu era amiga da mãe dela, morávamos na mesma vizinhança, seu pai já tinha dado carona para meu filho várias vezes e eu também conhecia seu irmão mais velho, que já era formado e trabalhava com sistemas de informação. Eu sabia, por meio de conversas com sua mãe e com a própria Manoela, que, em geral, ela tinha dificuldades na escola. Sua mãe estava constantemente preocupada com as notas da filha e, às vezes, pensava em colocar a Manoela em aulas particulares, principalmente de Matemática.

A Manoela me intrigou muito quando me entregou seu trabalho final: uma foto em branco e preto, copiada do *site* dos alunos da escola Kingsmead, com uma legenda escrita com sua própria letra. Minha maior inquietação foi porque, durante todo o seu processo de leitura e escrita, ela estava se preparando para ser autora de um poema. Mas, no prazo final, me entregou uma legenda de fotografia.

Outro fato que me intrigou foi ela não ter tirado uma foto, mas preferiu pegar uma já pronta, de um aluno do Reino Unido. Eu me senti frustrada como professora, porque eu estava preocupada em criar oportunidades para meus alunos viverem experiências de autoria na escola pública. Eu esperava que a Manoela escolhesse algo singular para ser fotografado e que falasse sobre ele, que a foto e a legenda ajudassem a Manoela a contar sua história e ser ouvida.

Eu achava que a Manoela estava acomodada, que ela não estava se esforçando muito para fazer um bom trabalho. Eu queria ser surpreendida, queria vivenciar uma superação, ver algo diferente e de destaque. Mas quando ela me entregou seu trabalho final, fiquei me perguntando por que ela tinha se limitado a fazer o mais fácil. Naquele momento, pensei que ela tinha apenas cumprido com suas obrigações para ganhar a nota.

Então procurei a Manoela para conversar a respeito do seu trabalho final. Eu estava muito preocupada em ouvir o outro lado da história. Eu não me conformava em rotular a Manoela como uma aluna que não tinha se engajado o bastante nas nossas aulas. Naquele momento eu estava em Saskatoon, no Canadá, por conta da minha bolsa de estudos⁴⁶, e estava com medo de como a Manoela iria receber minhas mensagens, já

⁴⁶ Refiro-me à bolsa do *ELAP – Emerging Leaders of the America's Program*, financiado pelo governo canadense, durante o período de novembro de 2016 a março de 2017, sob a supervisão do Prof. Dr. Michael Shaun Murphy, da *University of Saskatchewan*.

que não poderíamos conversar pessoalmente, devido à distância. Enviei uma mensagem pelo *WhatsApp*, tentando parecer agradável e tentando usar uma linguagem que fizesse com que ela se sentisse confortável em conversar comigo:

[...]

Viviane: Tô aqui no Canadá... Escrevendo minha tese ainda... kkkk vou precisar te incomodar mais um pouquinho... Quando der vc me responde, não tenha pressa... Pensando nas suas aulas na escola, vc se empenha muito ou pouco?

Manoela: As vezes eu me empenho muito mas tem outras vezes que eu me empenho pouco.

Viviane: Quando vc se empenha pouco, é por quê?

Manoela: Eu não sei te responder essa pergunta

Viviane: Kkkk te incomoda, tipo, vc acha ruim eu te perguntar isso?

Manoela: Eu não acho ruim não

[...]

Viviane: Quando vc fez aquele texto, lembra, da foto do ônibus? Vc se empenhou muito ou pouco?

Manoela: Eu lembro sim

Manoela: Eu me empenhei muito

Manoela: Até pedi ajuda pra o meu irmão

Viviane: Sério?

Manoela: Sério

[...]

Texto de campo – conversa com Manoela pelo *WhatsApp* – novembro de 2016.

O restante da nossa conversa era sobre a foto que ela não tinha tirado. Manoela respondeu que ela tinha usado uma foto que ela tinha achado porque ela pensou que não conseguiria tirar uma foto tão boa quanto aquela que o Daniel tinha tirado. Além disso, ela não tinha uma foto do evento que ela descreve na legenda. É importante considerar, também, que a Manoela não tinha fácil acesso à tecnologia, então ela fez um trabalho em relação às suas habilidades.

Essa conversa com a Manoela permitiu que eu revisse como eu estava contando a história dela. Se eu tivesse parado naquele ponto antes do diálogo, eu estaria sendo negligente. Agora vejo a necessidade de compor sentidos diferentes para essa história, levando em consideração um cuidado, buscando validar a história dela. No momento em

que conversei com a Manoela sobre seu trabalho final, percebi o quanto eu a estava julgando como aluna, pensando que ela tinha sido preguiçosa e acomodada.

Para conhecer a perspectiva da Manoela, vivi algumas tensões, pois eu estava no Canadá e não poderia contatá-la pessoalmente, então fiquei pensando cuidadosamente como abordá-la no *WhatsApp*, para poder conversar com ela. Tentei conversar de um modo parecido com o que conversava com meu filho pelo *WhatsApp*, usando abreviações e *emojis*⁴⁷. Durante e depois da conversa eu me senti confortável, pois a Manoela esteve aberta para conversar, disse que não era incômodo algum da minha parte e se ofereceu a ajudar sempre que eu precisasse.

Ao conhecer o outro lado da história, entendi que a Manoela tinha se esforçado para fazer seu trabalho final. Talvez tivesse sido difícil fazer aquele trabalho na escola, depois de anos na escola, vivendo dentro de uma cultura de cópia e de reproduções. Talvez essa cultura de cópia leve os alunos a não saberem fazer outra coisa senão cópias, daí a dificuldade de desenvolver autoria na escola.

Manoela disse, também, que ela decidiu usar uma foto do Daniel, o aluno da escola Kingsmead, porque ela acreditava que não conseguiria tirar uma foto que ficasse tão boa como a que ele tirou. A meu ver, há um sentimento de inferioridade, aqui, por parte da Manoela. Apesar das minhas tentativas de compartilhar os trabalhos realizados por alunos de Hackney, mostrando aos meus alunos que eles tinham as mesmas condições de desempenharem trabalhos tão bons quanto aqueles que estávamos estudando, ela não viu o Daniel como um igual, mas como alguém superior. Mais uma vez, sinto a força da história sagrada no Brasil, que impõe a cultura da Europa como superior.

Compartilhando autoridade com a Manoela

A Manoela escolheu uma fotografia e também escolheu escrever uma legenda, em vez de um poema, e assim ela realizou a tarefa proposta. É importante destacar a relevância de o professor permitir que os alunos escolham realizar suas tarefas da forma como eles se sintam confortáveis. Ao compartilhar autoridade (OYLER, 1996) com a Manoela, eu estava criando espaços de autoria para que ela pudesse fazer e entregar o trabalho final, promovendo experiências para que sua voz fosse ouvida.

⁴⁷ *Emoji* é um pictograma usado na comunicação por celulares e computadores, que representa ideias.

Quando Oyler (1996) trata de autoridade compartilhada, ela chama nossa atenção para a necessidade de dar lugar aos alunos, tomando como exemplo um trabalho com a professora Anne, de uma turma do primeiro ano. Em uma das histórias vividas pela professora Anne e seus alunos, Oyler (1996) narra que Anne quis compor uma história coletiva com seus alunos sobre uma visita ao zoológico, começando pela observação dos pássaros e das flores. Os alunos queriam escrever sobre os golfinhos, mas Anne insistia em fazê-los escrever sobre a primavera. Oyler (1996) defende a necessidade do equilíbrio entre as agendas dos alunos e da professora: “Se a professora ou o professor já decidiu o tópico e a estrutura do texto, ela ou ele foi autor antecipadamente”⁴⁸ (p. 130, minha tradução).

Corroborando a ideia de Oyler (1996), eu não queria impor minha voz, portanto, criei espaços seguros para que a Manoela fosse autora dos seus próprios textos, lendo, manipulando, conhecendo uma variedade de textos (como ela fez com os poemas), a fim de poder decidir quais textos ela queria produzir. A história da Manoela me mostrou que essas escolhas podem sempre ser compartilhadas entre professores e alunos.

Como professora, eu tinha ficado decepcionada por não ter sido surpreendida pela Manoela, porque ela copiou a foto e quase toda a legenda. Fiquei me perguntando se eu tinha influenciado meus alunos a trabalhar com poemas, já que eu tinha usado muitos poemas nas minhas primeiras tentativas de autoria docente. Hoje percebo que ela me surpreendeu, quando decidiu abandonar o trabalho com poemas e ser autora de uma legenda de fotografia. Eu não queria que meus alunos copiassem, mas a Manoela copiou a foto. Minha tensão era em relação a ela não ter usado a língua como eu pensava que ela deveria, mas como ela podia.

Para exemplificar como a escrita da Manoela foi tão digna quanto teria sido se ela tivesse ousado mais na forma de apresentação, peguei as palavras da Manoela e as coloquei na forma de um poema:

*The bus
that took us to the aquatic centre
in Parque do Sabiá.*

*I was excited to go there,
my heart was beating really fast
and I couldn't stop talking.*

⁴⁸ Original: *If the teacher has already decided the topic and structure of the text, she or he has authored it ahead of time.*

*My heart was beating fast
I talked and talked
My heart was beating.*

Texto de pesquisa intermediário – novembro de 2016

Essas são as palavras dela, mas em uma forma diferente e eu pedi licença para adicionar os três últimos versos, mas é possível vermos que eles foram tirados diretamente da legenda de fotografia da Manoela. O que a forma das palavras fazem com nosso pensamento? A Manoela fez o trabalho que eu tinha proposto com o seu próprio nível de negociação. Não era o que eu esperava, mas estava conectado com sua experiência, e manteve a ideia da escrita em inglês. Ela se apoiou na escrita que ela viu no *site*, baseada no trabalho do Daniel. É um modo de começar a usar a língua inglesa. A Manoela foi bem sucedida segundo a sua forma de pensar e na forma como entregou seu trabalho. Meu trabalho como professora era colaborar para que ela pudesse ir além, não fazê-la começar por onde eu gostaria que ela tivesse terminado.

Em busca de uma autoria equilibrada

Imaginando possibilidades futuras, entendo que a autoridade compartilhada na sala de aula pode promover autoria, e por isso eu poderia continuar a trabalhar a produção de textos em língua inglesa com a Manoela, compartilhando autoridade, dando lugar para ela e criando espaços seguros para ela fazer suas próprias escolhas. Assim, ela poderia buscar uma autoria equilibrada (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015).

Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) afirmam que, às vezes, a autoria dos escritores é muito frágil. Uma autoria muito frágil pode mostrar que o escritor não colocou a sua marca no texto.

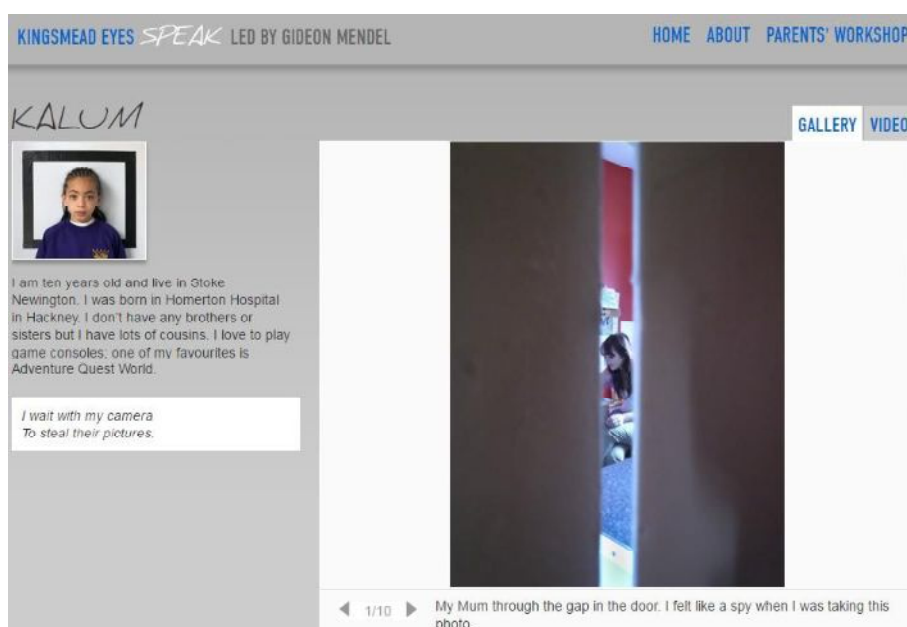
Entendo que a escola, de modo geral, promove uma autoria muito frágil dos alunos, pois incentiva a cópia sem reflexão. Minhas histórias como aluna me mostraram que, muitas vezes, os alunos passam horas copiando do quadro ou do livro didático, só para que a sala permaneça em silêncio e para passar o tempo. Nesses casos, não há experiências de autoria, pois a cópia se torna algo mecânico e o aluno fica pensando em outras coisas, sem relação com o conteúdo que estão copiando.

Já um texto de autoria equilibrada possui ritmo, é uma leitura que cria a identidade do autor, tem um tom característico, é parte do escritor – é quando ele consegue deixar sua marca no texto. Nos dizeres de Clandinin e Connelly (2015, p.195), “quando um véu de silêncio é levantado e o escritor sabe que tem alguma coisa a dizer e sente o poder da voz, ele precisa encontrar uma forma de dizer o que deseja falar”. Estávamos vivendo experiências de autoria nas nossas aulas de Inglês, e eu, particularmente, estava buscando autoria como pesquisadora, ao escrever esta tese. A partir do momento que compartilhamos autoridade, estávamos caminhando para uma autoria equilibrada.

Ao narrar as experiências de autoria que vivenciei junto com a Manoela, atenta ao aspecto ético-relacional da pesquisa narrativa, aprendi que a negociação de sentidos entre professora e aluna e entre pesquisadora e participante foi fundamental para honrar a voz da Manoela. Validar suas histórias vividas foi possível devido à autoridade compartilhada entre nós, durante essa pesquisa. Passo agora a narrar as experiências de autoria da minha aluna participante Kamilly Vitória.

Tudo começou com o *site* de uns alunos da Inglaterra. Eu achava muito diferente as aulas no laboratório, pois o *site* tinha muita coisa, e eu sentia que tinha um mundo para eu explorar, diante de mim, dentro do meu computador. Às vezes eu acessava o *Edmodo* do meu celular, e clicando no *link* que a professora tinha postado lá no *Edmodo*, eu acessava o *site* dos alunos ingleses. Então por isso eu acho que eu tinha um mundo nas minhas mãos. Quando fizemos o trabalho de ler os textos de algum aluno do *site*, eu escolhi a aluna Kalum (figura 66), porque gostei da foto que aparecia na primeira página das fotos dela. Na legenda, ela dizia que se sentia uma espiã. Então li o poema dela e, a partir dele, criei a nuvem de palavras.

Figura 66 - Perfil, fotografia e legenda de Kalum



Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

Eu não entendia bem por que criar uma nuvem de palavras, mas a Viviane explicou que era um dos trabalhos que apresentaríamos na exposição a ser organizada na escola (no Dia da Consciência Negra). A professora disse que era uma forma diferente de expor nossa leitura dos poemas do *site Kingsmead Eyes Speak*. Eu gostei bastante de fazer minha nuvem de palavras. Dei a ela a forma de uma caveira, porque eu achava que a imagem deveria ser sinistra, como o poema da Kalum (figura 67).

Figura 67 - Poema da Kalum

The Spy

The spy
 She had no idea
 That I could even see her
 Peering at my mother from around the corner
 I am a secret under cover agent
 Quite cautious and very patient
 I wait with my camera
 To steal their pictures
 Load them on computers
 So that I can keep the future
 Then email them to my head spy agent office
 Where they add their names to their secret list

Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

Minha experiência de escrever um poema

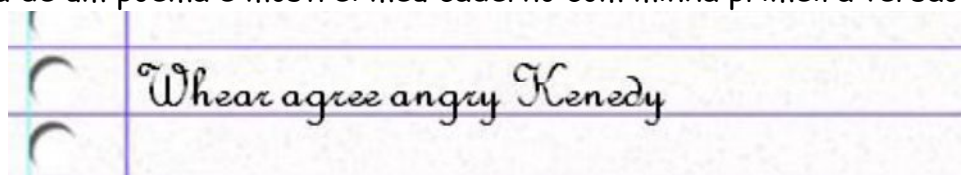
Quando a professora Viviane perguntou do que eu gostaria de ser autora, não tive dúvidas. Eu queria ser autora de um poema. Meus colegas de sala queriam ser autores de tirinha, de música, de frase de camiseta, de animação... mas eu queria produzir um poema, em inglês! Meu Deus! Em inglês! Era muita emoção!

Comecei fazendo meu plano de trabalho, escrevendo no caderno:

	1°. Produzir a primeira rascunho (a primeira versão).
	2°. Na laboratório de informática, pesquisar na internet, poemas, em inglês e registrar minhas impressões:
	a) quantos exemplos eu encontrei?
	b) sobre o que falavam?
	c) quem as escreveu?
	d) onde foram publicadas?

Texto de campo, agosto de 2014

Depois de escrever meu plano, comecei a escrever meu primeiro rascunho. Já estava quase terminando a aula e eu ainda estava tentando escrever, em inglês, o primeiro verso do meu poema. Pensei em escrever "Quando com raiva Kenedy acorda furioso", então peguei o dicionário de português para inglês e escrevi meu primeiro verso, em inglês. A professora Viviane chamou aluno por aluno na mesa dela, perguntando do que cada um queria ser autor. Quando chegou a minha vez, eu disse que gostaria de ser autora de um poema e mostrei meu caderno com minha primeira versão:



Texto de campo, agosto de 2014

A professora Viviane ficou olhando para o meu caderno. Acho que ela estava tentando entender o que eu tinha escrito, e, por isso, me perguntou o que eu estava querendo dizer com aquele verso. Eu respondi:

- Eu quero escrever, em inglês, "Quando com raiva Kenedy acorda furioso", mas o "acorda furioso", eu ainda não escrevi, professora.

Então a Viviane me explicou que a palavra "quando", em inglês, ficava "when"... "com raiva", em inglês, ficava "angry", e "acorda", em inglês, ficava "wake up"... Continuando, a Viviane me disse que o que eu tinha escrito, "agree", significava "concorda".

- Ah, isso mesmo, professora! Eu queria dizer "Quando concorda com raiva Kenedy" - expliquei a ela.

Na aula seguinte, fomos ao laboratório de informática e a professora Viviane disse que podíamos procurar textos em inglês, a fim de lermos o máximo de textos possível. Então digitei "poemas em inglês", no *Google*, e cliquei em um dos resultados. No *site* que acessei, li alguns poemas em inglês, na tela do computador. Para entender o que eu estava lendo, eu selecionava o texto, clicava em "Ctrl C" para copiar o poema e clicava em "Ctrl V", colando no *Google Tradutor*. Esses poemas eram "A wall in my way", "Dawn" e "Traces" (SOPETRÁN, 2016).

Depois dessa aula no laboratório, tivemos outra aula na sala. A professora Viviane continuou olhando os cadernos, mas dessa vez ela queria ver se estávamos pondo em prática nosso plano de trabalho. Então eu mostrei os poemas que eu tinha lido até aquele momento e também mostrei a continuação da minha primeira versão, que eu estava escrevendo em português:

Quando concorda furioso Kenedy
 como, palhaço indeciso ele não é,
 E também ele não está jogando
 boliche.

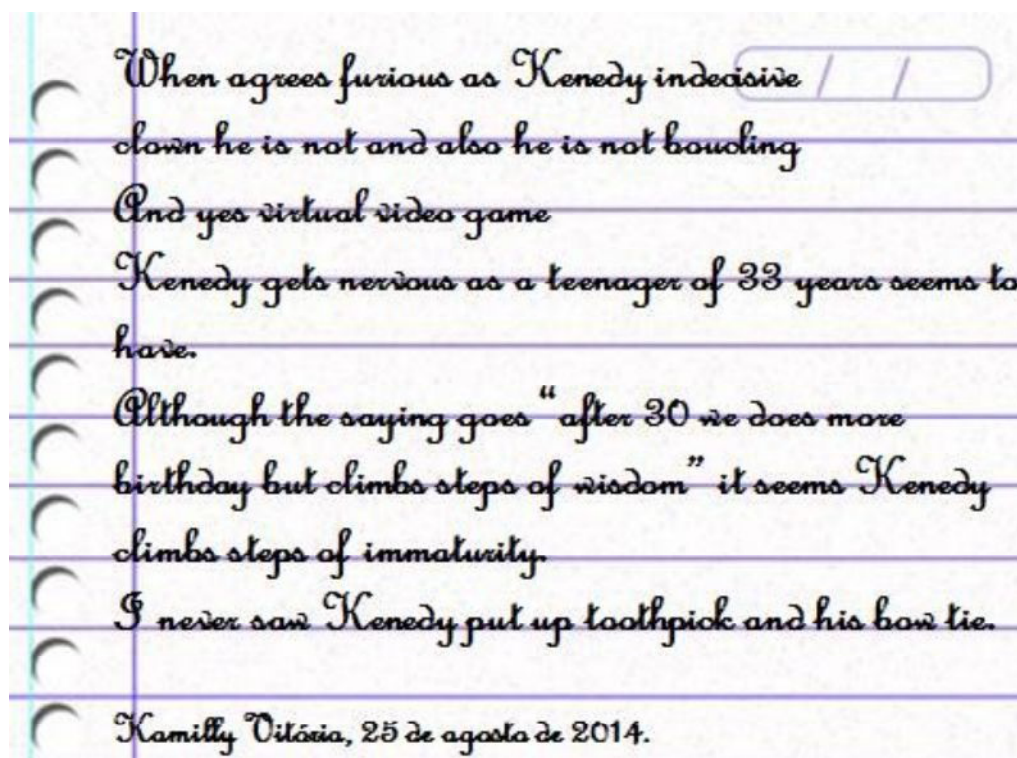
Texto de campo, agosto de 2014

Ao ler esses versos que eu tinha escrito no meu caderno, a professora Viviane disse que eu precisava ler mais poemas em inglês, para ir aprendendo cada vez mais. Eu me senti confiante e estava adorando ser autora de um poema, em inglês. Eu estava me sentindo importante. Naquela aula, terminei meu poema em português:

Quando concorda furioso Kenedy como
 palhaço indeciso ele não é,
 E também ele não está jogando boliche e sim vídeo game
 virtual
 Kenedy fica nervoso como adolescente nem parece ter 33 anos.
 Bem que a ditada diz "depois dos trinta a gente não faz mais
 aniversário e sim sabe de graus de sabedoria" mais parece que
 Kenedy sabe de graus de imaturidade.
 Nunca mais vi Kenedy colocar seu paletó e sua gravata
 borboleta.
 Kamilly Vitória, 18 de agosto de 2014.

Texto de campo, agosto de 2014

Durante a semana, em casa e utilizando um dicionário, continuei traduzindo para o inglês, até mostrá-lo à professora Viviane, em sala de aula:



Texto de campo, agosto de 2014

Aquela era minha primeira versão. Para continuar escrevendo um poema em inglês, a professora Viviane me explicou que eu não poderia partir do português e depois traduzir para o inglês. Ela disse que eu precisava continuar pesquisando mais poemas na internet, e que a leitura deveria ser realizada em inglês. Além disso, eu deveria registrar meu passo a passo no caderno, para ter o concreto em mãos. Às vezes, acontecia de eu perder muito tempo na *internet* com distrações. Registrar o que eu estava fazendo me ajudava a manter um foco.

Embora eu estivesse certa de que queria escrever um poema em inglês, estava me sentindo insegura quanto às novas orientações da Viviane. Fiquei me perguntando como eu iria escrever em inglês, sem traduzir do português. Eu não conseguia pensar direto em inglês. Eu só conhecia um caminho, que era escrever um poema em português e depois traduzir para o inglês.

Porém, comecei a imaginar outro caminho para a escrita do meu poema, quando a professora Viviane disse que eu teria que me apropriar de algumas estruturas da língua inglesa, para montar algo novo, como se fosse uma colagem. Eu sabia que teria que ler mais poemas em inglês, por isso, quando voltamos ao laboratório de informática, eu li mais alguns poemas, também traduzindo no *Google Tradutor*, como por exemplo, o poema *To resist*.

TO RESIST

What do I have from God
That I feel everything
That everything frightens me
And I am aware of it
(...)
I resist!
Well,
What do I have from God
If I die? (SOPETRÁN, 2016).

RESISTIR

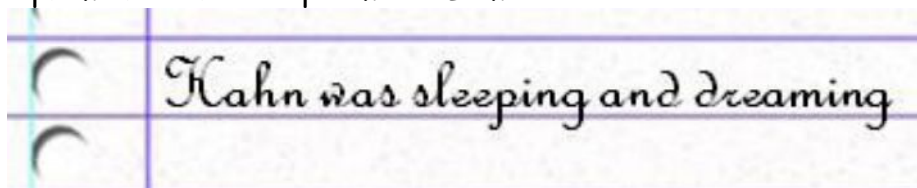
O que eu tenho de Deus
Que eu sinto tudo Isso
tudo me assusta E
estou ciente disso
(...)
Eu resisto!
Bem,
O que eu tenho de Deus
Se eu morrer? (GOOGLE TRADUTOR, 2016).

Durante a leitura desses poemas que eu estava escolhendo do *site* da escritora Julie Sopetrán, a professora Viviane nos ensinou algumas expressões idiomáticas. Ela apresentou, no *Data show*, um livro com vários exemplos e explicações de expressões idiomáticas e disse que eu poderia consultá-lo sempre que eu quisesse, pois o *link* ficaria no *Edmodo*.

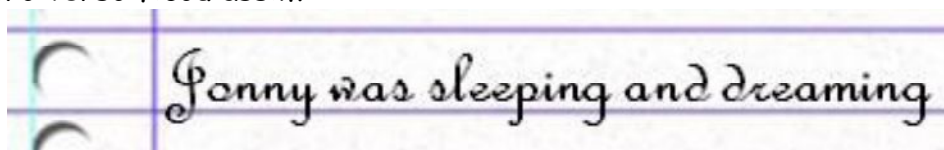
Além dessa aula sobre expressões idiomáticas, a professora também nos ensinou a estudar com um *site* muito legal, o *Quizlet*. Por meio dos *flashcards*, aprendi algumas palavras para descrever a personalidade de uma pessoa (como fiel, alegre, carinhosa, teimosa etc.) e alguns sentimentos (como amor, raiva, medo, ansiedade etc.). Eu adorava praticar com os *flashcards*, pois tinha um jeito de bater meu próprio recorde nos jogos. Daquele jeito, aprender era um desafio divertido.

Eu tinha muito material à minha disposição, no *Edmodo*, caso eu precisasse estudar gramática. A professora explicou que aquele era um material extra, para que cada aluno acessasse conforme suas necessidades. Mas eu quase não estudava gramática. Eu estava encantada pelos poemas. Não queria parar de ler. Adorei quando a Viviane trabalhou, em sala de aula, os poemas dos alunos de Kingsmead. Meu preferido foi o poema do Lam (figura 54, capítulo 3), que falava sobre a união e o amor da família. Eu achei incrível quando ouvi o poema e a rima "*Vietnam - we are one*".

Certo dia, a professora Viviane mostrou uma parte do poema de uma aluna, a Emilly, para que entendêssemos a ideia da colagem. A Emilly pegava um verso e substituía uma parte de um verso por outra parte. Então comecei a entender que para fazer isso, não bastava ter os poemas em inglês no caderno, porque eu não sabia o que estavam dizendo. Pensando assim, comecei a colar no caderno o poema em inglês e a tradução das partes que eu queria usar na minha colagem. Meu poema começaria falando de um sonho. Peguei o primeiro verso do poema do Lam:



E substituí o nome da irmã do Lam por outro nome, Jonny. Então meu primeiro verso ficou assim:



Texto de campo, agosto de 2014

Eu estava cada vez mais encantada pela poesia daquela escritora que eu tinha descoberto - Julie Sopetrán, uma poeta mexicana que tinha morado, também, nos Estados Unidos. Ela escrevia poemas em inglês e em espanhol. Eu sentia a beleza de seus poemas e não me cansava de lê-los. Eu estava decidida a criar meu poema a partir dos versos dela. Outro poema dessa autora, que eu li, foi *Hallucination*:

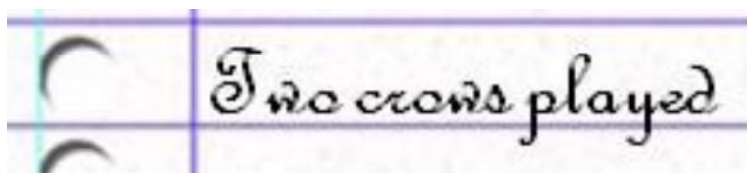
HALLUCINATION

*Two crows played
between the old convent's ruins
they looked to me like servants
from an advent landscape
meditating after a sacrament
(SOPETRÁN, 2016).*

ALUCINAÇÃO

Dois corvos brincavam
entre as antigas ruínas do Convento
eles olharam para mim como servos
a partir de uma paisagem advento
meditar depois de um sacramento
(GOOGLE TRADUTOR, 2016).

Desse poema da Julie Sopetrán, intitulado *Hallucination*, decidi pegar o primeiro verso:



Texto de campo, agosto de 2014

O último poema que li, utilizando o tradutor *online*, foi *Attachment*.

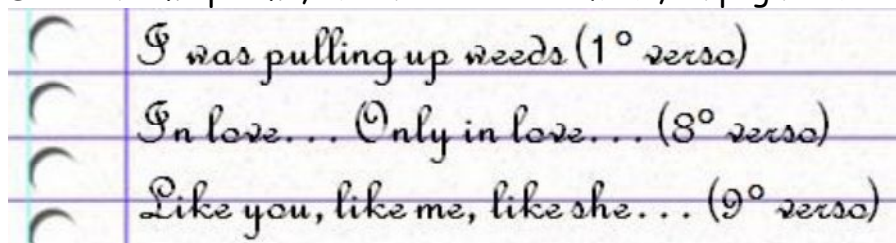
ATTACHMENT

*I was pulling up weeds
(...)
In love... Only in love...
Like you, like me, like she...
Like one leaf
(...)
(SOPETRÁN, 2016).*

ANEXO

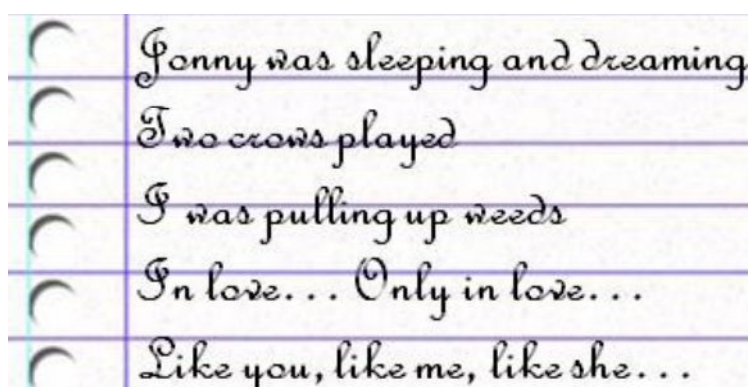
Eu estava puxando as ervas daninhas
(...)
No amor ... Somente no amor ...
Como você, como eu, como ela ...
Como uma folha
(...)
(GOOGLE TRADUTOR, 2016).

Desse último poema, intitulado *Attachment*, eu peguei três versos:



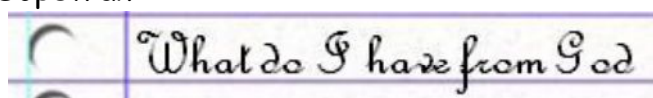
Texto de campo, agosto de 2014

A segunda versão do meu poema ficou assim:



Texto de campo, agosto de 2014

Mas ainda não era a versão final. Eu queria acrescentar algo relacionado a Deus. Por isso, acrescentei o 32º verso do poema *To resist*, de Julie Sopena:



Texto de campo, agosto de 2014

Depois de alguns ajustes, finalmente cheguei à versão final do meu poema, e publiquei no *Edmodo*, no dia 03 de setembro de 2014 (figura 68). Eu fiquei muito orgulhosa do meu trabalho e me senti uma verdadeira artista! Também me senti muito importante por ter escrito um poema em inglês.

Figura 68 - Poema da Kamilly Vitória

kamilly v. a Viviane Bengezen

Jonny was sleeping and dreaming
 love ,my love
 what do I have from God?
 two crows played?!?
 I was pulling up weeds
 In love...only in love
 like you

Texto de campo, setembro de 2014

Fonte: Uberlândia *Views and Voices* (2016)

Texto de pesquisa intermediário de Kamilly Vitória, de novembro de 2016, baseado nos textos de campo de 2014.

Figura 69 - Kamilly Vitória



Fonte: Vitória (2016)

Recontando a história da Kamilly Vitória

Ao ler a história da Kamilly Vitória, eu me senti muito agradecida. Eu me senti assim por ter tido a oportunidade de ter sido sua professora. Eu não imaginava, na correria da sala de aula, qual caminho a Kamilly tinha percorrido para se tornar autora do seu poema. Eu nem imaginava que ela tinha lido poemas tão difíceis. A Kamilly me

surpreendeu e me fez pensar sobre como os alunos encontram espaços nas nossas salas de aula, sem se darem conta de que estavam procurando esses espaços. Quanto aos professores, nós nunca conhecemos todas as experiências vividas durante as aulas, mas precisamos imaginar, constantemente, que existe muito mais do que sabemos.

No início do ano, quando a Kamilly criou uma nuvem de palavras com base no poema da Kalum, percebi que ela tinha feito uma releitura do poema, e criado uma nuvem em forma de caveira, porque ela achava que o poema da Kalum era sinistro. E mais tarde, quando ela criou seu poema com base nos outros poemas que ela tinha lido, a Kamilly também tinha feito releituras singulares.

A singularidade⁴⁹ foi o que mais me chamou a atenção nas histórias da Kamilly Vitória. Desde suas primeiras experiências de autoria, quando ela começou a escrever sobre o “Kenedy, palhaço indeciso que não estava jogando boliche”, eu comecei a buscar entender que história de autoria era aquela, quem eu era em relação à Kamilly e quem eu estava me tornando. Senti que eu precisava viajar para o mundo da Kamilly (LUGONES, 1987) para, incessantemente, tentar entender e respeitar suas histórias.

A Kamilly me ajudou a entender que eu, como professora, precisava estar aberta e ter paciência com cada aluno, que trilhou um caminho diferente para viver experiências de autoria. A Kamilly, assim como a Gessica e muitos outros alunos, também escreveu sua primeira versão em português e traduziu para o inglês usando um tradutor *online*. Mas num segundo momento, ela foi além, aproveitou as comunidades de construção de conhecimento⁵⁰ (CRAIG, 1995) que criamos e passou a fazer releituras singulares. A Kamilly teve sua autoridade narrativa (OLSON, 1995) legitimada e viveu experiências de autoria. Autoridade narrativa é uma autoridade que vem da experiência e valida um conhecimento que é transacional (DEWEY; BENTLEY, 1949). “A autoridade narrativa dos indivíduos forma, é informada e reforma por meio da natureza da experiência, que é contínua e interativa⁵¹” (OLSON, 1995, p. 123, minha tradução).

⁴⁹ Singularidade como algo que escapa àquela homogeneização que me incomodava nas histórias de minhas tentativas de autoria da prática docente. Algo singular, a meu ver, é algo único e diferenciado, que está conectado às histórias que nos constituem.

⁵⁰ O conceito de comunidades de construção de conhecimento na sala de aula é embasado em Craig (1995) e Olson e Craig, (2001), e pode ser explicado como lugares seguros onde professores e alunos narram suas experiências de ensino e de aprendizagem. Esses espaços podem ser encontrados ou construídos.

⁵¹ Original: *In this version, individuals' narrative authority forms, is informed, and reforms through the continuous and interactive nature of experience.*

Além de buscar entender as experiências de autoria vividas pela Manoela e pela Kamilly Vitória, na escola Aquarela, busco entender também as experiências de autoria que o Everton narrará no capítulo sete.

CAPÍTULO 7. AS EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO DO EVERTON

Neste capítulo, o Everton narra suas experiências de autoria, contando as histórias “Sendo um escritor-*ish*”, “Eu escrevi meu próprio perfil, em inglês!”, “Criando um avatar” e “O pequeno Jones e o menino moreno”. Em seguida, analiso as histórias do Everton narrativamente, destacando pontos de tensões em suas histórias, tais como: meu relacionamento com ele, quem era o Everton na escola, como ele se sentia em relação a mim e aos colegas e como ele viveu suas experiências de autoria.

A narrativa do Everton na sua própria voz

Sendo um escritor-*ish*

As aulas de Inglês, para mim, eram sempre uma coisa boa, onde não só ficávamos escrevendo e escrevendo coisas que o professor queria. Nas aulas de inglês com a Professora Viviane, nós realizávamos várias dinâmicas, íamos com frequência ao laboratório e escrevíamos textos variados, que podíamos escolher o que escrever. Tínhamos mais liberdade para escrever. A gente podia mostrar e expressar o que a gente sentia. Na escrita do perfil, por exemplo, eu podia adicionar o que eu quisesse e também podia tirar o que eu não queria. Nas outras aulas, eu tinha que escrever só o que era da matéria, eu era obrigado a escrever o que estava nos livros, eu não tinha liberdade.

Entre as tarefas que realizamos no laboratório de informática, criei um avatar, escrevi meu perfil, criei uma história em quadrinhos e uma animação, e realizei também um trabalho sobre Kingsmead *eyes speak*. Foi então que despertei a vontade de escrever, e fiz um projeto de um livro com histórias fictícias, mas que ajudavam as pessoas com algumas lições. Lembro-me bem que a maioria das aulas era bem rentável, pois a relação com a Professora Viviane sempre foi excelente com a maioria dos alunos.

No início do ano de 2014, quando a professora Viviane entrou na sala e me viu, ficou espantada:

- Você aqui no sexto ano, Everton? Por quê? Você repetiu em qual matéria?

- Só Português, professora! - eu disse a ela.

Fiquei me perguntando o que teria feito se eu pudesse voltar no tempo. Se eu tivesse me dedicado mais... decorado o conteúdo... resolvido todos os exercícios... talvez eu estaria no sétimo ano. Mas eu tinha que ter paciência e fazer tudo de novo. Eu teria que tirar vantagem daquela

situação. Nas aulas de Inglês, por exemplo... o que eu poderia fazer para aprender com aquela oportunidade de estudar mais um ano inteiro uma língua estrangeira?

Eu já conhecia a professora Viviane. Já conhecia seu jeito de ensinar e como eram feitas as avaliações. Eu não me sentia inseguro, pois sabia que ela era uma professora que me prepararia para as avaliações, quero dizer, não tinha surpresas, nem pegadinhas. Acho que ela queria ajudar a gente a aprender e a tirar notas boas. Ela torcia pelo nosso sucesso, tratava bem os alunos, apesar de ficar brava quando conversávamos alto demais e ela tinha que repetir a mesma coisa várias vezes. Eu a respeitava e estava disposto a ajudar no que fosse possível, apesar da minha timidez.

Em uma tarde de fevereiro, a Viviane levou a gente ao laboratório de Informática. Ficamos sentados em frente ao telão, como em um cinema, e assistimos a uma apresentação do livro *Ish* (REYNOLDS; GREGORY; GOODMAN; BRAMFITT, 2004). As páginas do livro iam passando, e ouvíamos a voz de um menino que lia a parte em inglês e logo em seguida a voz de outro menino que lia a parte em português, de uma tradução que a Viviane tinha feito.

Com essa história, aprendi que não existe um jeito certo de fazer as coisas, mas podemos fazer do nosso jeito, ou de um jeito "*Ish*" (REYNOLDS; GREGORY; GOODMAN; BRAMFITT, 2004). Eu me senti encorajado a escrever uma história. No fim da aula, a Viviane explicou que deveríamos apresentar para a turma o que tínhamos entendido do livro. Poderia ser em português ou em inglês, poderíamos apresentar um texto escrito, ou um desenho, uma pintura, ou um poema ou uma música, enfim, éramos livres para expressarmos nossa interpretação como quiséssemos.

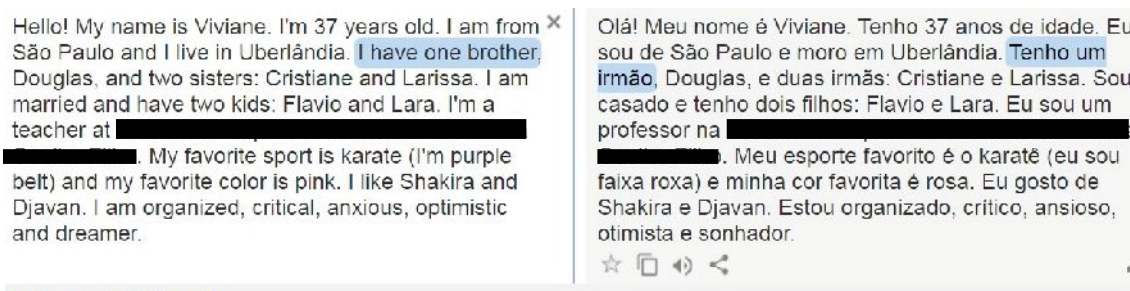
Decidi escrever uma história. Achei que a melhor forma de apresentar minha interpretação do livro *Ish* (REYNOLDS; GREGORY; GOODMAN; BRAMFITT, 2004) era criar outra história, já que eu tinha entendido que era possível, para um menino de treze anos como eu, ser um escritor (eu poderia ser um escritor-*ish*). Em casa, criei a história de um menino que tinha decidido dar o melhor de si para realizar as tarefas do dia a dia. No dia da apresentação, li a história para a turma. Eu me senti muito bem e poderoso ao ler a história que eu mesmo tinha criado, pois vi que eu tinha um talento. Acho que a professora e meus colegas gostaram da minha história.

Eu escrevi meu próprio perfil, em inglês!

As aulas de Inglês que se seguiram foram realizadas parte na sala de aula e parte no laboratório de informática, e eu gostava muito das aulas assim, pois eu tinha muita facilidade de mexer no computador e me sentia bem por poder ajudar meus colegas. Por mim, todas as aulas seriam no laboratório. Nossa plataforma de comunicação nas aulas de Inglês era o *Edmodo*. Que legal que era esse tal de *Edmodo*! O primeiro texto que eu li foi o perfil da professora Viviane e depois li o perfil do professor Shaun, que era canadense e já tinha visitado nossa escola no ano anterior. Eu tinha que escrever meu próprio perfil no *Edmodo*.

Eu estava escrevendo meu perfil, quando a Viviane se aproximou de mim e disse, admirada, que era muito inteligente a forma como eu estava usando o tradutor *online*. O que eu fiz foi selecionar o texto do perfil da Viviane no *Edmodo*, copiar (Ctrl C) e colar (Ctrl V) no tradutor. Então, conforme eu ia passando o cursor do *mouse* sobre o texto em português, o tradutor destacava a parte correspondente do texto em inglês (figura 70).

Figura 70 – Everton utilizando o tradutor *online* do Google para traduzir perfil da Viviane

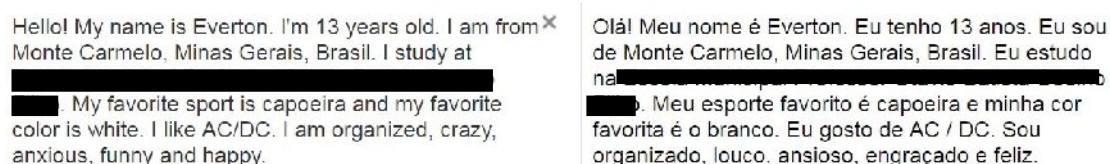


Fonte: Google tradutor (2014)

Texto de campo, março de 2014

A partir do que fazia sentido para mim, comecei a deletar as partes que eu não queria, e digitava o que eu queria para escrever meu texto (figura 71).

Figura 71 - Everton utilizando o tradutor *online* do Google para traduzir seu perfil



Fonte: Google tradutor (2014)

Texto de campo, março de 2014

Além do perfil da Viviane, li os outros perfis que tínhamos estudado e fui compondo o texto do meu próprio perfil. Depois de alguns minutos, ainda

na aula do laboratório, selecionei o texto que eu tinha criado em inglês, copiei e coleí no *Edmodo*. Escolhi o grupo para o qual queria enviar meu perfil, que era nosso grupo "Uberlândia Views and Voices", e enviei (figura 72). Depois levantei da minha cadeira e fui ajudar alguns colegas que estavam com dificuldades para escrever seus perfis. Eu gostava de poder ajudar. Nas outras aulas, tínhamos que ficar sentados na cadeira, sem conversar. Mas nas aulas de Inglês, eu podia levantar sempre que quisesse conversar sobre alguma coisa relacionada a aprender e ensinar inglês. A Viviane sempre nos incentivava a fazer isso. Minhas matérias favoritas eram Inglês, Educação Física e Arte. Era onde eu me sentia livre.

Figura 72 - Perfil do Everton postado no *Edmodo*



Everton M. para Uberlândia Views and Voices

Hello! My name is Everton .My favorite color is white .My favorite band is AC/DC.My favorite sports is Capoeira .My favorite TV Show is I Carly .My birthday is in february .My best friend is Ludmila,Isabella, Iohann. I have one sister Brunna. My celebrity is Gr. Corrisco. I'm 13 years old. I' m from Monte Carmelo, Minas Gerais, Brasil. I study at [REDACTED] and I am in 6th grade. I live in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. I am a Chelsea fan. I'm anxious, organized, crazy, funny and Happy! I love chocolate, ice cream and lasagna! I love English class, physical education and arts. Bye And that was my profile! [Less...](#)

Curtir • Responder • Compartilhar • Seguir

26 de Mar de 2014

Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Texto de campo, março de 2014

Criando um avatar

Outra atividade que muitos colegas me pediram ajuda foi na hora de fazer o avatar. A professora Viviane disse que, dos mais de trezentos alunos daquele ano de 2014, somente dez postaram seu avatar no *Edmodo*, para compartilhar com os colegas. Eu sei por que quase nenhum aluno conseguiu, foi porque era tudo muito novo para os alunos de sexto ano. Eu estava mais familiarizado com as tecnologias digitais. Eu tinha mais facilidade com as atividades no computador do que no caderno.

Acho que por isso eu me sentia mais valorizado nas aulas de Inglês, porque a Viviane levava a gente bastante ao laboratório de Informática. Adorei ter criado um avatar que falava inglês (figura 73). Fiz em

homenagem ao povo hebreu, um povo em que admiro muito, pela sua fé e redenção a Deus. Eu gostava de terminar logo as tarefas, para poder levantar da cadeira e circular pelo laboratório de informática, para ajudar os colegas que não conseguiam desenvolver as atividades propostas nas aulas de Inglês.

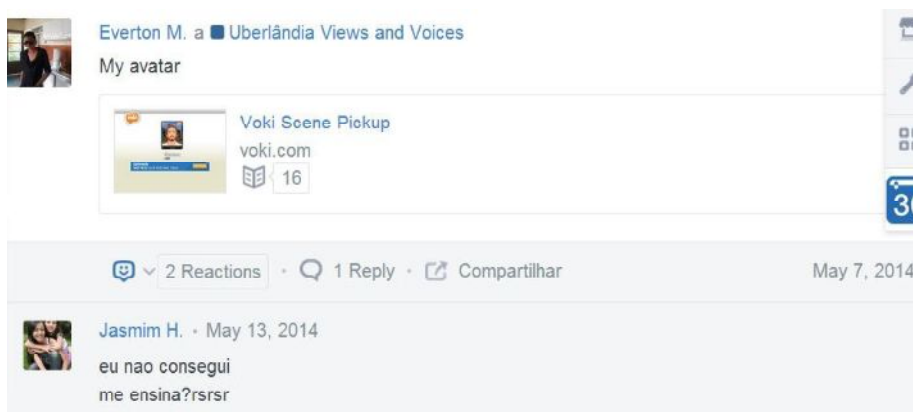
Figura 73 - Avatar do Everton



Fonte: Machado (2016a)

No *Edmodo*, logo que publiquei meu avatar, minha colega Jasmim pediu minha ajuda (figura 74). Eu gostava dessa posição de quem consegue fazer as coisas e de ser popular na escola. Entretanto, acho que os outros professores não me viam assim, como alguns alunos me viam, ou como a Viviane me via. Em geral, eu me sentia um pouco fracassado na escola, por ter repetido de ano. Parece que tudo que eu sabia não servia para a escola.

Figura 74 - Link para o avatar do Everton no *Edmodo* e Jasmin pedindo ajuda para ele



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Embora eu fosse repetente, eu não me sentia diferente nas aulas de Inglês, pois sempre fui tratado normalmente, talvez em alguma ou outra aula (Português, Matemática, etc.) eu era tratado diferente por ser repetente, mas nas aulas de Inglês eu sempre fui tratado com respeito, as atividades de Inglês me ajudavam muito a aprender, pois a professora Viviane sempre nos incentivava a estudar um pouco mais, a aprender mais, não somente sobre a língua inglesa, mas também sobre informática, culturas, etc.

Para mim, escrever meu primeiro texto em inglês foi uma coisa fantástica, pois foi uma coisa fácil para mim. Eu imaginava que seria impossível, mas as aulas foram me mostrando que eu dava conta. O perfil que escrevi em inglês me ajudou bastante, e depois comecei a escrever alguns textos em inglês. Isso despertou minha vontade de escrever, gosto muito de escrever músicas.

O pequeno Jones e o menino moreno

Nas aulas de Inglês eu me sentia poderoso. Eu conseguiria alcançar o que eu quisesse. No dia 29 de maio, uma quinta-feira de 2014, bateu o sinal à uma da tarde e me misturei aos outros alunos enquanto subia a rampa em direção ao andar superior da escola, onde ficam as salas de aulas dos sextos e sétimos anos. Os gritos e as conversas, o empurra-empurra de alunos e mochilas, a correria e as risadas tornam a subida da rampa um momento divertido, aquele último momento de poder e de liberdade antes de me sentar em uma carteira enfileirada da sala de aula.

Quase todos os professores só subiam a rampa depois que todos os alunos já tinham subido, mas nesse dia eu acelerei meu passo para alcançar a professora Viviane, pois ela já estava subindo, misturada aos outros alunos. Fiquei lado a lado com ela, subindo a rampa, e disse que tinha escrito uma história e que ia enviar a ela, por *e-mail*. Ela sorriu satisfeita (acho que ela gostava quando escrevíamos histórias), dizendo que iria abrir o *e-mail* e ler minha história no final de semana. Escrevi a história em inglês e em português, e mandei para a professora, por *e-mail*, no dia 29 de maio de 2014:

Little Jones

In a certain city there was a rural peasant hard worker, he believed that one day he could be the owner of the largest farms in that country. It's been nearly 42 years of his life the more he remembers when he was 8, when his father taught him how to work at the time of the great harvest, he was still immature even more so his father could not accept his mistakes, teaching him to be better with each passing day.

At his 16 years old he had to start managing it all alone because his father was very ill and his mother was already old, he leaves early every day and came back only at night .

He felt heart ache every time he saw his father fainting with brain cancer, and his father was proud to see her son devoting himself not to let the end that somehow was also his!

17/06/1976 It was an unforgettable day, it was his birthday, but his father died the morning.

He wanted to give up everything and never come back in this small village of peasants, was when her father appeared in the form of a glowing angel and told him:

My son do not give up, I'll always be with you, put into practice everything I taught you and take care of your mother. So he swore to God that he would multiply all what his father had built.

17/06/2001 Today he turns 42 years old, 25 years ago his father died, he now realized his dream he tripled everything his father had built, and made that little place a large agricultural town .

His father in heaven is proud of knowing that nothing he demanded that child was no big deal and nothing in vain, and his son Triworck Jones is glad to be able to honor the NAME of his father!

O pequeno Jones

Em uma certa cidade rural havia um camponês muito trabalhador, ele acreditava que um dia ele poderia ser o dono das maiores fazendas daquele país. Já se passou quase 42 anos de sua vida, mas ele lembra de quando tinha 8, quando seu pai lhe ensinou como devia trabalhar na época da grande colheita, ele ainda era imaturo mas mesmo assim seu pai não aceitava seus erros, ensinando- lhe a ser melhor a cada dia que se passava.

Aos seus 16 anos de idade ele teve de começar administrar tudo sozinho, pois seu pai estava muito doente e sua mãe já era velha, ele saia todo dia bem cedo e voltava somente à noite.

Ele sentia um aperto no coração a cada vez que via seu pai desfalecendo com câncer cerebral, e o pai sentia orgulho de ver o filho se dedicando para não deixar acabar o que de alguma forma também era seu!

Foi um dia inesquecível 17/06/1976 era seu aniversário, porém seu pai morreu pela manhã.

Ele queria desistir de tudo e nunca mais voltar naquela pequena aldeia de camponeses, foi quando seu pai apareceu na forma de um anjo incandescente e lhe falou:

-Meu filho não desista, sempre estarei contigo, ponha em prática tudo que lhe ensinei e cuide de sua mãe.

Então ele jurou a sei pai que multiplicaria tudo aquilo que seu pai tinha construído.

Hoje 17/06/2001 ele completará 42 anos, já faz 25 anos que seu pai morreu, hoje ele realizou seu sonho ele triplicou tudo que seu pai tinha construído, e fez daquela pequena aldeia uma grande cidade agrícola.

Seu pai está orgulhoso no céu de saber que nada que ele exigiu daquela pequena criança não foi nada demais e nenhuma coisa em vão, e seu filho Jones Triworck está contente de poder ter honrado o nome de seu pai!

(MACHADO, 2014a).

A professora Viviane respondeu à minha mensagem e na hora que eu vi a resposta dela, eu me senti muito importante. Era incrível manter contato com uma professora. Percebi que ela tinha ficado curiosa sobre minha escrita, porque ela me perguntou por que eu tinha escrito aquela história, por que eu tinha escolhido aqueles personagens etc. A resposta e os comentários da professora Viviane me fizeram sentir vontade de escrever mais, e enviar mais histórias para ela. Escrevendo, eu me sentia bem. Esquecia dos problemas e esquecia de tudo que me fazia sentir para baixo, na escola. Escrevendo, eu me sentia valorizado. Por isso, escrevi a história "O Menino Moreno", e enviei à professora Viviane, por *e-mail*, no dia 02 de junho de 2014.

The Brown Boy

There was a very poor town one boy named Jefferson the same name as his father who abandoned him with his mother at 3 years of his life, since then he 's had to learn to live in the midst of many dangers that little town. Their five years got his first basket of collecting recyclable objects and began a journey of collector bottles pet, getting his money only for food sustenance, could not buy clothes and no shoes.

Not attending school because he had no documents even his birth certificate because he was left at dawn in a square within a basket only with his name written on a piece of paper he carried with him, often robbed him because he could not count money. He grew and became a very cute boy drew attention of people passing by the street. A couple saw him and asked him his name and he replied:

- My name is Jefferson!

She said :

- What a beautiful little boy name!

He answered:

- Thank you!

She asked him:

- And where are your parents?

With eyes full of tears said:

- I do not know!

She was touched to see him crying and said:

- How do you not know where your parents are?

He with sad face crying already answered it

- I was abandoned as a child by my parents in a square, inside a basket containing only a piece of paper that I carry with me to this day it has my name written which is the only thing I read.

- So now thrilled with the life story of that kid Izabella went to her husband and asked if he was interested in adopting that kid, he did a very slight nod agreeing to adopt that kid was there crying out in the cold. Izabella went to the boy and asked him:

- You want to come live with us?

With a smile replied:

- Sure !

So they went straight to the town where the couple lived, arriving there went straight to the mall bought clothes for boy, Jefferson thought that place was paradise had never seen such thing in his life. Then they went to their new house was in a very upscale neighborhood in another city, from then on was new life he knew everything would change. He started to have private lessons at home, learning to read, write and understand all of the Portuguese language, to begin attending schools and have contact with other children, one year later he took top marks in tests that teachers applied to him.

He loved etiquette classes and learned everything in an instant, Izabella it was his proud new mother of the boy the whole time he was learning something new. In the 6th grade he was the best and most dedicated student in the class, he was polite and always helped the other kids always encouraging them to face their challenges and difficulties, everyone liked her presence at the school.

Was passed several years ago and today is her graduation party, studied to be a physician good quality, he knows it all due to his mother and his father Izabella Joes.

A year after graduating, decided to do a social work, turned that city where he was born and with the help of their colleagues who graduated with him, formed a great team of doctors and did a great hospital.

They were all in health services completely free in that city, were all recognized for their wonderful work, soon got hundreds of sponsors and made the largest network of public hospitals that great State.

Jefferson was recognized as the best and wisest doctor at that time.

His parents are proud to know that that little boy, from the street, became better and wiser doctor because he struggled and went far. He is also very pleased to see the smile on the face of every person who passes through there in that hospital, he went further than imagined!

O Menino Moreno

Existia numa cidade bem pobrezinha um menino chamado Jefferson, ele tinha o mesmo nome do seu pai que o abandonou junto de sua mãe aos 3 anos de vida dele, desde então ele teve que aprender a viver em meio a muitos perigos daquela pequena cidade.

Aos seus 5 anos conseguiu seu primeiro carrinho de coleta de objetos recicláveis e começou uma jornada de coletor de garrafas pet, conseguindo dinheiro somente para seu sustento alimentar, não podia comprar roupas e nem sapatos.

Não frequentava a escola, pois ele não possuía documentos nem mesmo sua certidão de nascimento, pois ele foi deixado de madrugada numa praça dentro de uma cesta. Só com o seu nome escrito em um papelzinho que ele carregava junto de si, muitas vezes roubaram dele, pois ele não sabia contar dinheiro.

Ele foi crescendo e virou um menino muito bonito, que chamava a atenção das pessoas que passavam pela rua. Um casal viu o menino e perguntaram seu nome, e ele respondeu:

- Meu nome é Jefferson, moça!

Ela disse:

- Que nome lindo, garotinho!

Ele respondeu:

- Obrigada!

Ela perguntou:

- E seus pais, onde estão?

Com os olhos cheios de lágrimas, respondeu:

- Não sei!

Ela já um pouco emocionada de vê-lo chorando, disse:

- Como você não sabe onde estão seus pais?

Ele, com a cara muito triste e já chorando, respondeu:

- Eu fui abandonado quando era pequeno pelos meus pais numa praça, dentro de uma cesta contendo só um papelzinho que carrego comigo até hoje. Nele tem escrito meu nome, que é a única coisa que sei ler. Então, emocionada com a história de vida daquele garoto, Izabella foi até o marido e perguntou se ele estava interessado em adotar aquele garoto, ele fez um gesto bem leve com a cabeça concordando em adotar aquele garoto que estava ali chorando e exposto ao frio.

A mulher chamada Izabella dirigiu-se ao garoto e perguntou-lhe:

- Quer vir morar com a gente?

Com um sorriso, ele respondeu:

- Claro!

Então eles foram direto para a cidade onde o casal morava. Chegando lá, foram direto ao shopping, compraram roupas para o menino, Jefferson achou que aquele lugar fosse o paraíso, nunca tinha visto tanto luxo na vida dele.

Depois seguiram para sua nova casa que era num bairro muito nobre de outra cidade, dali pra frente era vida nova ele sabia que tudo iria mudar.

Ele passou a ter aulas particulares em casa, aprendendo a ler, escrever e compreender tudo da língua portuguesa, para poder começar a frequentar escolas e ter contato com outras crianças. Um ano depois, já tirava notas máximas em provas que os professores lhe aplicavam. Ele adorava aulas de etiqueta e aprendia tudo num instante, Izabella que era sua nova mãe ficava orgulhosa do menino a toda vez que ele aprendia algo novo.

Já no sexto ano ele era o melhor e mais dedicado aluno da turma, ele era educado e sempre ajudava os outros garotos encorajando-lhes sempre a enfrentar seus desafios e dificuldades, todos gostavam de sua presença ali na escola.

Passaram vários anos e hoje é sua festa de formatura, estudou para ser um médico de boa qualidade, ele sabe que tudo isso deve a sua mãe Izabella e a seu pai Joes. Um ano depois de se formar, resolveu fazer um trabalho social, voltou àquela cidade onde nasceu e com a ajuda de seus colegas que se formaram junto com ele, formaram uma grande equipe de médicos e fizeram um grande hospital.

Eles faziam todos os serviços na área da saúde completamente gratuitos naquela cidade, todos foram reconhecidos por seus maravilhosos trabalhos, logo conseguiram centenas de patrocinadores e fizeram a maior rede de hospitais públicos daquele grande estado. Jefferson foi reconhecido como o melhor e mais sábio médico daquela época.

Seus pais estão orgulhos de saber que aquele garotinho de rua, analfabeto, passou a ser o melhor e mais sábio médico, pois ele se esforçou e se dedicou muito para poder chegar aonde chegou. Ele também está muito contente de ver o sorriso no rosto de cada pessoa que passa por ali, naquele hospital, ele foi além do que imaginava!

(MACHADO, 2014b).

Depois de ter escrito essas duas histórias e enviado para a Viviane, comecei a pensar, em sala de aula, do que eu gostaria de ser autor nas aulas de Inglês. Toda semana ela me chamava na mesa dela e me pedia para mostrar os textos em inglês que eu estava lendo, para eu escolher algumas partes desses textos e montar o meu próprio texto, em inglês. Mas eu ficava enrolando, sempre esquecia de imprimir um texto para mostrar pra Viviane. Eu gostava mesmo era de escrever em português. Como a Viviane era professora de Inglês, eu traduzia no tradutor *online*.

Algumas aulas se passaram e meu prazo estava acabando. Eu via que a Viviane ficava desapontada quando ela pedia para eu mostrar as versões que eu estava escrevendo, mas eu nunca tinha uma versão para apresentar. Na última semana, decidi ler vários textos que falavam de amor, em inglês, na internet. O primeiro trecho que li foi de um romance do escritor Nicholas Sparks, porque eu gostava muito dos filmes baseados nas histórias desse autor:

I finally understood what true love meant...love meant that you care for another person's happiness more than your own, no matter how painful the choices you face might be (SPARKS, 2010).

O segundo texto que li foi uma tradução para o inglês de um poema de Pablo Neruda:

*I do not love you as if you were salt-rose, or topaz,
or the arrow of carnations the fire shoots off.*

*I love you as certain dark things are to be loved,
in secret, between the shadow and the soul.*

*I love you as the plant that never blooms
but carries in itself the light of hidden flowers;
thanks to your love a certain solid fragrance,
risen from the earth, lives darkly in my body.*

*I love you without knowing how, or when, or from where.
I love you straightforwardly, without complexities or pride;
so I love you because I know no other way*

*than this: where I does not exist, nor you,
so close that your hand on my chest is my hand,
so close that your eyes close as I fall asleep (NERUDA, 2016).*

Depois, eu li uma citação de Austen (2016):

"You have bewitched my body and soul. I love you, I love you!"

Finalmente, escolhendo alguns versos para compor meu próprio poema, cheguei à minha versão final:

*Love is for me new...
I finally understood what true love meant...
Love meant that you care for another person's happiness more than your
own, no matter how painful the choices you face might be.
I do not love you as if you were salt-rose,
or topaz, or the arrow of carnations the fire shoots off.
I love you as certain dark things are to be loved, in secret, between the
shadow and the soul.
I love you as the plant that never blooms but in itself the light of hidden
flowers; thanks to your love a certain solid fragrance, risen from the earth,
lives darkly in my body.
You have bewitched my body and soul.
I love you, I love you, I love you!
(MACHADO, 2016b).*

Figura 75 - Everton Marques Machado



Fonte: Machado (2016b)

Recontando a história do Everton

Quando entrei pela primeira vez para dar aula no sexto ano E, em fevereiro de 2014, reconheci alguns alunos, que tinham sido meus em 2013 – eram os repetentes. De modo geral, os professores costumavam vê-los como um peso, como meninos que davam muito trabalho, como casos sem solução... Mas comigo era diferente. Muitas vezes, tinham sido reprovados só em uma disciplina, mas eram obrigados a ficar o ano inteiro no sexto ano. Geralmente, repetiam o sexto ano três vezes. Essa história me deixava revoltada e extremamente triste.

Paradoxalmente, os repetentes eram, para mim, uma mistura de conforto e revolta. Isso porque, no primeiro dia de aula, quando ainda não havia uma sintonia entre mim e os outros alunos, os repetentes me ajudavam a estabelecer um relacionamento com a turma: eles já me conheciam, pareciam ficar felizes em me ver, já conheciam meu jeito de ensinar e de avaliar, sabiam como eu tratava os alunos, me respeitavam e me ajudavam muito em sala de aula. Eles validavam minha prática. A revolta era pela tristeza e indignação por vê-los ali, em seus corpos de rapazes e moças, mais maduros, no meio dos meninos recém-chegados do quinto ano.

O Everton estava no sexto ano E e era um dos que tinham sido meus alunos no ano anterior. Com seu jeito quieto, um pouco tímido, sentando na primeira carteira em frente à mesa do professor, sorriu quando me viu e participou das atividades propostas no primeiro dia de aula. Fiquei me perguntando por que estava ali, novamente no sexto ano. Por que não tinha atingido as médias necessárias para passar de ano e quais matérias teriam reprovado aquele menino? Como um aluno que escrevia tão bem

poderia ser reprovado em Português? Como o Everton construía seu conhecimento prático pessoal (CLANDININ; CONNELLY, 1995), na paisagem da escola? Onde eram seus espaços seguros? Que experiências de autoria ele estaria vivendo na escola? O que estaria promovendo a possibilidade de autoria desse aluno, nas nossas aulas?

O primeiro trabalho que avalei no ano de 2014 foi uma interpretação da história “*Ish*” (REYNOLDS; GREGORY; GOODMAN; BRAMFITT, 2004), que os alunos leram na minha aula e deveriam mostrar para a turma qual seu entendimento da história. Poderia ser em português, um texto escrito, um desenho, uma pintura, um poema, uma música, enfim, expliquei que eles poderiam se expressar como quisessem. O Everton apresentou o trabalho com um colega, lendo uma história escrita pelo Everton. O que me chamou a atenção foi a escolha por responder com outra história. Eu não tinha sugerido essa opção, por isso comecei a perceber mais o Everton, em sala de aula. Eu sentia que tinha mais coisas a aprender com o Everton do que eu imaginava.

Nesse momento, logo no início do ano, percebi que o Everton não tinha medo de ousar nas nossas aulas de Inglês. Consequentemente, ele assumia uma liderança nas aulas, que eu percebi, também, nas experiências dele escrevendo um perfil, ajudando os colegas e utilizando o computador.

A postura do Everton no laboratório de informática chamava minha atenção. Os alunos tinham que responder ao meu *post* no *Edmodo*, escrevendo seu próprio perfil, depois da unidade didática baseada no gênero perfil. Quando olhei o que o Everton estava fazendo, percebi como foi inteligente a forma como ele usava o tradutor *online* e como ele tinha familiaridade com o computador, pois ele estava partindo de um texto em inglês, para se apropriar das estruturas que ele precisaria para compor seu próprio texto em inglês. Tomar os textos originalmente em inglês como ponto de partida para aprender inglês é um caminho que pode ajudar mais do que partir de textos em português e usar o tradutor somente para gerar o mesmo texto na outra língua. Geralmente, na aulas de Inglês, quando algum aluno usa o tradutor do português para o inglês, ele tem a ilusão de que o resultado oferecido pela máquina, na outra língua, não precisa de revisão. Mas, como qualquer texto, em qualquer língua, os textos traduzidos precisam ser revisados, modificados e melhorados. Quando o Everton usava o tradutor a seu favor, eu aprendia sobre como ensinar a usar o tradutor, para os outros alunos.

Também me chamou a atenção o jeito que ele ajudava os colegas. Havia um protagonismo nas atitudes do Everton, quando se engajava nas atividades das aulas. Quando ele ajudava algum colega, não dava as respostas prontas. Mas ele dava a

oportunidade do outro falar. Ele perguntava, mostrava como tinha feito o dele, mas não fazia pela pessoa. Eles estavam vivendo uma experiência de construção de saberes, em vez de transmissão de conhecimento.

Considerando os dois lugares epistemologicamente e moralmente diferentes na paisagem do conhecimento profissional do professor (CLANDININ; CONNELLY; 1995) – dentro da sala de aula e fora da sala de aula, e retomando o que Murphy (2004) sugere, quanto à inversão desses lugares para as crianças, eu me pergunto como o Everton se sentia ao se posicionar nesses dois lugares na paisagem. Conforme Clandinin e Connelly (1995), viver nesses dois lugares epistemologicamente diferentes na paisagem cria, para o professor, dilemas, já que dentro da sala de aula o professor encontra um lugar seguro para viver suas histórias, criadas nos relacionamentos com seus alunos. Já fora da sala de aula, em contextos escolares, o professor não sente segurança para viver e narrar suas histórias.

Eu me pergunto se, para o Everton, haveria também uma inversão de lugares na paisagem, como sugere Murphy (2004), mas de forma diferente: se os espaços onde aconteciam as aulas de Inglês (e talvez Educação Física e Arte) seriam, para ele, espaços seguros, onde ele se sentia livre e respeitado. Então, nas aulas de Inglês, o Everton estaria vivendo histórias secretas, que graças à comunidade de conhecimento (CRAIG, 1995) que formamos, podia ser vivida. As outras disciplinas, para o Everton, seriam espaços onde ele vivia histórias sagradas e de fachada.

Considero a possibilidade de o Everton estar vivendo histórias secretas nas aulas de Inglês, porque o que ele fazia não era o que a escola geralmente permitia ou validava, como levantar da cadeira e conversar com os colegas, enviar histórias para a professora, por *e-mail*, e postar seus trabalhos em uma plataforma virtual, para poder compartilhar o que ele sabia e ajudar quem tinha mais dificuldade. Essas eram histórias que o Everton escolheu viver e contar. Entretanto, a escola valorizava o silêncio, a disciplina, a memorização de conteúdos abstratos e as notas obtidas por meio de provas.

Autoria interrompida e sustentada

Quando o Everton lamenta, na história “Sendo um escritor-*ish*”: “Se eu tivesse me dedicado mais... decorado o conteúdo... resolvido todos os exercícios...” ele está dando um depoimento de que a escola estava impedindo sua autoria, uma vez que ele se

culpava por ter sido reprovado, ao passo que a escola estava exigindo dele uma reprodução de conteúdos. Por outro lado, ele diz que “tínhamos mais liberdade para escrever. A gente podia mostrar e expressar o que a gente sentia. Na escrita do perfil, eu podia adicionar o que eu quisesse e também podia tirar o que eu não queria. Nas outras aulas, eu tinha que escrever só o que era da matéria, eu era obrigado a escrever o que estava nos livros, eu não tinha liberdade”. A liberdade, nesse caso, promovia a possibilidade de autoria. Atrelado à liberdade, Everton tinha um poder de escolha. Nessa mesma história, ele diz “podíamos escolher o que escrever”.

Ao ler a história “O pequeno Jones e o menino moreno”, escrita pelo Everton, fico me perguntando como eu estava me relacionando com ele, como eu poderia ter respondido aos seus *e-mails*, o que eu poderia ter feito para ajudá-lo a escrever seu livro de histórias e por que um aluno que escrevia histórias tinha sido reprovado em Português. O que a escola estava fazendo com os alunos? Estava criando oportunidades de autoria? Certamente que não. Como professora e pesquisadora, eu estava interessada na autoria dos alunos nas aulas de Inglês, mas diante da criação espontânea de um aluno, não sabia como agir. Eu queria dizer para ele não traduzir do português para o inglês, mas não queria ser mais uma a impedir sua autoria.

Pensei em corrigir o texto, mas não o fiz. Pensei em dizer ao Everton que não usasse o tradutor, pois não era preciso escrever uma história em português para depois jogar no tradutor e copiar o resultado, do jeito que saía, para me enviar. O que eu estava percebendo era que o Everton precisava de um espaço para escrever. Ele precisava de um leitor. E eu estava criando esse espaço para ele. Portanto, em vez de criticar a estrutura da língua inglesa na história, apontar erros de ortografia, sintaxe, concordância, coerência e coesão, ou criticar o fato de ele ter usado o tradutor *online* (ter escrito em português e ter traduzido para o inglês), eu respondi buscando estabelecer um diálogo e criar um relacionamento. Respondi ao *e-mail* do Everton com perguntas:

Oi, Everton! Li sua história, que bom que vc gosta de escrever! Fiquei curiosa: por que vc escreveu essa história? Por que vc escolheu esses personagens e o campo como paisagem dessa história?

Um abraço e até semana que vem!

Texto de campo – minha resposta ao *e-mail* do Everton, 31 de maio de 2014.

Entendo que há caminhos de autoria diferentes e os caminhos trilhados dependem das histórias vividas e dos relacionamentos construídos, nas paisagens historiadas. A paisagem onde essa história foi vivida era, inicialmente, a rampa da

escola. A rampa daquela escola era um espaço de exuberância de alunos, jovens, cheios de vida e energia e muito barulho. Everton escolheu esse espaço para conversar comigo: uma espécie de espaço neutro, onde os professores não exerciam autoridade e também longe dos pares (os colegas do Everton) na sala de aula.

Ao compreender que existem diferentes caminhos para se chegar à autoria, pude me relacionar com os alunos de forma a criar cada vez mais oportunidades de desenvolvimento da mesma. Nesse espaço, eu também senti que era necessário conceber a escola como uma comunidade de conhecimento (CRAIG; OLSON, 2001, 2002) e não como um espaço injusto, onde eu era a comandante e os alunos seguiam minhas regras, obedecendo sem questionar.

Com o passar do tempo, as paisagens onde eu e o Everton vivemos essa história foram a sala de aula, o espaço virtual onde trocávamos *e-mails*, o laboratório de Informática e o pátio da escola. Minha relação com o Everton, dentro e fora da escola, fez com que ele confiasse em mim para viver suas experiências de escrita, de reflexões e da construção do seu conhecimento prático pessoal. O relacionamento professora-aluno, nesse caso, foi fundamental para a construção das histórias que nos constituem, de um modo educativo, pois o Everton se sentia encorajado a continuar escrevendo, tendo a mim como sua primeira leitora. Para validar suas histórias, busquei viajar para o mundo dele (LUGONES, 1987). Eu buscava levar em conta a história de vida do Everton, e seu conhecimento prático pessoal.

Retomando os critérios de experiência (DEWEY, 1938) – continuidade e interação, entendo que as experiências vividas com o Everton foram educativas, pois caminharam em direção a experiências de autoria futuras, quando Everton escreveu seu poema em inglês. Caso tivesse sido possível continuar vivendo experiências com essa qualidade, por mais alguns anos, imagino que o Everton teria construído uma história forte de autoria, principalmente porque ele já tinha começado a escrever com marcas, além de ter deixado sua marca no campo de pesquisa (ou seja, na sala de aula).

A assinatura no texto do Everton

O Everton não estava papagueando, nem fazia parte de um grupo de pequenos clones (ORLANDI, 2006). Ele estava se posicionando, fazendo escolhas e tomando decisões. Ou seja, ele estava imprimindo sua assinatura (CLANDININ; CONNELLY,

2000, 2011, 2015) na paisagem da escola e em suas histórias. No início, entendi sua assinatura quando o Everton escrevia histórias de meninos humildes que passavam dificuldades, mas davam a volta por cima e construíam histórias de sucesso, esforço contínuo, estudo e dedicação. No final do ano, quando ele criou o poema de amor, sua assinatura foi de um autor que, possivelmente, se sentia mais livre, já que deixou fluir um sentimento naturalmente, sem preocupações com lições de moral, esforços ou disciplina.

Os lugares seguros que criamos em nossas aulas promoveram a possibilidade de autoria, porque o Everton teve liberdade, poder de escolha, não teve medo, teve chance de expressão, foi tratado com respeito, exerceu liderança e protagonismo. Nós nos relacionamos de forma que eu pudesse validar suas histórias, pois eu me interessava pelo que ele tinha feito e o instigava a querer escrever mais.

Após ter recontado a história do Everton, passo a narrar as experiências de autoria da participante Lowise e de sua mãe, Larissa.

CAPÍTULO 8. AS EXPERIÊNCIAS DE AUTORIA DA LOWISE

Neste capítulo, eu narro minhas experiências com minha aluna Lowise (*in memoriam*). Início o capítulo com as experiências que vivemos na escola Aquarela e depois conto como foi meu relacionamento com sua mãe, que achou importante contar a história da Lowise e da luta para criar oportunidades de autoria aos alunos em tratamento hospitalar.

Foi colorindo tudo onde passou

Logo que voltei do Arizona, no início de 2014, li no caderno de sala que os professores do sexto ano E deveriam passar as atividades para uma aluna entregar para a colega de sala Lowise, que estava de atestado médico. Preocupada, fui até a sala da supervisão para saber mais sobre a Lowise, e fui informada de que ela não podia ir às aulas, pois não podia sair de casa e ter contato com muitas pessoas, devido a um tratamento no Hospital do Câncer de Uberlândia.

Então quando cheguei em casa, procurei a Lowise e a encontrei no *Facebook*, e imediatamente enviei a ela uma mensagem dizendo que eu era sua nova professora de Inglês e uma solicitação de amizade. Na foto da capa, uma menina de pele muito branca com um sorriso sereno no rosto e uma flor atrás da orelha. Fiquei contemplando a imagem daquela garotinha tão nova, tão cheia de vida, e fiquei imaginando como eu poderia aproximá-la das nossas aulas. Enviei uma mensagem a ela com dois *links*, um do livro *Ish* (REYNOLDS; GREGORY; GOODMAN; BRAMFITT, 2004) e um do alfabeto cantado por celebridades. Disse que ela poderia fazer o trabalho do *Ish* em dupla ou individualmente, pela internet.

No dia 14 de março de 2014 a Lowise me respondeu pelo *Facebook*, agradeceu os *links* e me deu o *e-mail* de sua mãe, Larissa. Passamos a manter contato pelo *Facebook* e pelo *Skype*, fora do horário das aulas. Esse contato não era tão frequente quanto eu gostaria, pois eu estava com doze aulas no período da tarde e mais dezesseis aulas em outra escola, no período da manhã. Mas eu me esforçava para me relacionar com a Lowise, sempre que era possível.

Esse relacionamento com a Lowise, a distância, teve implicações para minhas aulas presenciais. Ao imaginar como a Lowise estaria lendo o material que eu produzia, eu acabava imaginando também as possíveis reações das outras crianças. A Lowise me

ajudou a olhar para meus alunos de forma diferente, pois por ela estar distante de mim, eu me preocupava mais em me colocar no lugar dela, para buscar entender como ela estava interpretando nossas interações.

No dia 13 de março, eu postei pelo *Facebook* o *link* para o nosso grupo do *Edmodo*, o *Uberlândia Views and Voices*. A Lowise então se cadastrou e passou a acompanhar as postagens dos alunos e as minhas. Quando os alunos começaram a postar os perfis no *Edmodo*, a Lowise postou o seu, no dia 23 de março (figura 76).

Figura 76 - Perfil da Lowise no *Edmodo*



Fonte: *Uberlândia Views and Voices* (2016)

Essa postagem da Lowise, com seu perfil, foi uma forma de ela se apresentar aos colegas e de possibilitar um sentimento de pertencer a uma comunidade. Embora ela não estivesse presente na sala de aula, ela tinha feito todos os exercícios sobre como ler e escrever um perfil em inglês, além de ter tido a possibilidade de ler todos os perfis que postamos no *Edmodo*.

Ao elaborar as aulas para a Lowise, acabei mudando alguns detalhes do meu planejamento para as aulas com meus alunos presenciais. Para ensiná-los a criar um avatar, por exemplo, elaborei uma série de apresentações no *Power Point*, como um passo a passo, e disponibilizei no *Edmodo*. Os alunos que faltaram à aula então puderam seguir as instruções e conseguiram criar e publicar seu avatar. Além disso, para os alunos que estavam presentes, eu dizia que eles poderiam voltar e consultar o *Power Point* quantas vezes fossem necessárias. Ao buscar conexão com a Lowise, ela estava me ajudando a me tornar uma professora melhor, que se importava com o outro.

No dia 15 de maio de 2014, quando abri o *Edmodo*, vi o *link* para o avatar da Lowise (figura 77).

Figura 77 - Avatar da Lowise



Fonte: Maciel (2014)

Adorei aquela produção, que mostrava como a Lowise estava se sentindo bem em assumir seu visual. Ela tinha muitas opções de visuais para escolher como seria seu avatar, mas decidiu assumir a carequinha, com uma faixa. Escreveu seu perfil no *Edmodo*, criou seu avatar e deu uma voz a ele. Lowise estava construindo saberes e compartilhando essa construção pelo *Edmodo*.

Para seu trabalho final, Lowise decidiu ser autora de uma frase de camiseta. (figura 78). Com cores vibrantes, ela mesma pintou em sua camiseta: *I love cupcakes. I love to make cupcakes*. A camiseta da Lowise me fez refletir sobre como uma camiseta em branco era como uma tela em branco, a ser pintada, estampando ali histórias que nos constituem.

Figura 78 - A autora Lowise com sua frase de camiseta



Fonte: Maciel (2016)

Não consegui acompanhar o processo da criação do seu texto, mas o resultado foi uma camiseta com cores fluorescentes, que brilham no escuro, cujo conteúdo expressava muito as preferências e o dia a dia da Lowise, que adorava cozinhar, enfeitar, brincar com as cores, as texturas, as formas e os aromas.

Em relação à aprendizagem de língua inglesa, eu poderia ter dado um roteiro à Lowise, e aos outros alunos que escolheram ser autores de frases de camiseta, para que eles pudessem fazer uma leitura e análise do gênero frase de camiseta: que camisetas você leu? Que tipo de texto é esse? Nas frases que você encontrou, aparecem mais frases declarativas, interrogativas, imperativas ou negativas? Que assuntos tratam, em geral? Há mais adjetivos? Mais verbos? Aparecem pronomes? Como são as mensagens?

São de autoajuda? São engraçadas? São positivas, encorajadoras? São tristes? Quais as palavras que mais aparecem? Há relação entre a imagem e a sentença? Há mais linguagem formal ou informal? Há contrações e abreviaturas? A partir de uma análise formal, os alunos teriam um leque de possibilidades para escrever a sua própria frase de camiseta.

Esse roteiro de leitura teria ajudado os alunos a lerem e analisarem mais frases de camiseta em inglês, e poderia ter ajudado mais na sua aprendizagem. Por ser um gênero com linguagem acessível, pode ser uma ideia para ser trabalhado com crianças. As ideias que surgiram a partir desse trabalho inicial podem abrir oportunidades de um reviver as histórias de autoria de frases de camiseta. Como professora, era a primeira vez que eu estava ensinando inglês com base em frases de camiseta, e reconheço que não soube como elaborar material para o estudo desse gênero.

Entretanto, ter dado lugar aos alunos para que eles escolhessem o que queriam produzir foi um passo importante, pois alguns alunos tornaram-se autores de frases de camiseta em inglês, e se sentiram poderosos vestindo suas camisetas, feitas por eles próprios, na escola. As frases de camiseta tinham algo de subversivo para eles, pois eram obrigados a usar o uniforme, mas decidiram ir contra as regras e vestiram as camisetas, com meu apoio. Para mim, era importante que eles vestissem as camisetas, pois estavam sendo ouvidos, como poucas vezes na escola.

A história da Larissa: uma mãe lutando pelos direitos da filha

Em uma noite de sexta-feira fui dirigindo até a casa da mãe de uma de minhas alunas do sexto ano que tinha sido participante dessa pesquisa. Dois dias antes eu ainda estava aflita, pois tinha passado alguns meses tentando decidir se iria procurá-la ou não. Como ela me receberia? Como eu iria me comportar diante dela? Como ela estava vivendo aquele processo? Quais documentos eu deveria apresentar para aquela mãe autorizar a participação da filha em minha tese, caso ela aceitasse? O que dizer naquelas situações? Que histórias não contar? Como saber ouvir? Como dar apoio? Eu seria a pesquisadora, a professora, mas além de tudo eu seria uma mãe diante de outra mãe, que tinha passado pela dor de perder uma filha.

Toquei a campainha, hesitante. Pensei que eu deveria ter ido àquela casa enquanto eu ainda podia ter abraçado a Lowise. Um arrependimento tomou conta de mim. Eu estava me segurando para não chorar, quando fui recebida com um largo

sorriso que imediatamente confortou meu coração. Sentamos frente a frente no sofá da sala e lamentei não ter ido visitar a Lowise quando eu tive a chance. Entre lágrimas, me desculpei pela demonstração de fraqueza e expliquei resumidamente o motivo pelo qual eu quisera marcar aquele encontro. Antes de eu começar a ler os textos produzidos por Lowise, a Larissa, sua mãe, disse que sim, que ela desejava que eu contasse a história da Lowise e publicasse os trabalhos de sua filha.

Comecei a ouvir a história da Larissa. Aos poucos, fui me acalmando. De vez em quando lágrimas rolavam dos meus olhos. Outras vezes, dos olhos dela. Larissa me contou como viveu a experiência do sarcoma e da leucemia de Lowise, desde o início, em 2013. Imaginei a história conforme ia se desvelando diante de mim, sentindo um turbilhão de emoções, como espanto, surpresa, medo, admiração, alegria... tentei me colocar no lugar da Larissa, compartilhando sua fé, sua coragem, seu amor, sua renúncia e sua dor... Senti fraqueza, tontura e enjoo, mas me mantive firme diante da força daquela mãe e ouvi sua história com atenção e interesse.

Para explicar como foi essa relação entre mim, a pesquisadora, e a Larissa, a participante, recorro ao conceito de observador vulnerável, de Behar (1996), que me ajudou a refletir sobre minhas emoções e sobre a ética relacional do pesquisador, em relação aos participantes.

Behar (1996) retoma o conto “Somos feitos de barro”, da escritora Isabel Allende, que se baseou na tragédia da erupção de um vulcão na Colômbia, em 1985, que sepultou milhares de pessoas. Entre elas, estava Omaira Sánchez, uma menina de treze anos que ficou presa na lama, agonizando por três dias e que se tornou o foco dos fotógrafos e jornalistas da época. No conto “Somos feitos de barro”, o personagem Rolf Carlé é um jornalista que larga sua câmera e se joga na lama para se aproximar da menina, ficar com ela, distraí-la, conversar, tentar puxá-la dos escombros e aprender mais sobre si mesmo naquela relação, até a morte dela.

Behar (1996) afirma que Rolf Carlé é o observador vulnerável por excelência, e questiona o que nós, observadores participantes, fazemos ao testemunharmos as histórias:

No meio de um massacre, em face do destino, no olho de um furacão, nas consequências de um terremoto, ou mesmo, digamos, quando o horror agiganta-se aparentemente de forma suave nas memórias que não recuarão e por isso são despejadas no silêncio noturno de uma cozinha, como um contador de histórias abre seu coração para um ouvinte, contando dores que cortam profunda e cruamente nas entranhas do eu, você, o observador, fica atrás da lente da câmera, chicoteando-se a si mesmo com o gravador, mantém a caneta na mão? Há limites - de respeito, piedade, paixão - que não devem

ser cruzados, mesmo para deixar um registro? Mas se você não pode parar o horror, você não deve pelo menos documentá-lo?⁵² (BEHAR, 1996, p. 2, minha tradução).

Como pesquisadora, eu me sentia vulnerável e entendo que não preciso esconder isso. Eu queria, sim, “me jogar na lama” e abraçar a Lowise. Para compreender as experiências de autoria vividas pela Lowise, foi importante, para mim, compreender o que estava acontecendo comigo. Eu estava tentando equilibrar minhas emoções para dar conta de investigar uma experiência e escrever um texto de pesquisa que homenageasse a história da Lowise.

Mesmo com a autorização da Larissa, mãe da Lowise, desde o início da pesquisa, compartilhei o texto final com ela mais algumas vezes. Perguntei se eu tinha conseguido honrar sua história, e da sua filha. Perguntei se ela se reconhecia no texto, se ainda me autorizava a publicá-lo ou se gostaria de tirar, acrescentar ou modificar algo. A resposta da Larissa me confortou e eu senti que tinha conseguido honrar as histórias. Ela disse que se emocionou e que era um texto sereno, simples e sensível como a Lowise.

Larissa me contou que o tratamento médico pelo qual a Lowise tinha passado era tão desgastante, que no início, a pequena e frágil Lowise não queria nem tirar o pijama para ir ao hospital. Porém, houve um momento que sua filha se percebeu linda e notada, quando certa vez foi convidada para desfilar. Ela dizia à mãe “preciso me arrumar e ficar preparada, pois vai que alguém cruza comigo pelos corredores do hospital, e se interesse em que eu desfile novamente, ou tire fotos?” Encorajou outras colegas da quimioterapia a desfilar com ela e passou a sentir prazer em se cuidar, se maquiar, fazer as unhas e escolher uma roupa bonita todas as vezes que tinha que ir ao hospital. Ela dizia que alguém poderia querer fazer um vídeo dela ou tirar foto, então ela deveria se apresentar bem. A partir daquele momento, Larissa viu que a filha ficava feliz por compartilhar sua história, então ela ficaria feliz em participar dessa pesquisa.

Além disso, Larissa me contou que eu, quando eu era professora da Lowise, tinha concretizado algo que ela, Larissa, acreditava:

⁵² Original: *In the midst of a massacre, in the face of fortune, in the eye of a hurricane, in the aftermath of an earthquake, or even, say, when horror looms apparently more gently in memories that won't recede and so come pouring forth in the late-night quiet of a kitchen, as a storyteller opens her heart to a story listener, recounting hurts that cut deep and raw into the gullies of the self, do you, the observer, stay behind the lens of the camera, switch on the tape recorder, keep pen in hand? Are there limits - of respect, piety, pathos - that should not be crossed, even to leave a record? But if you can't stop the horror, shouldn't you at least document it?*

– Você me fez ver que eu não estava louca! Que aquilo era possível! – explicava Larissa, esperançosa. Larissa me passava a impressão de uma mulher forte, que continuava a lutar pelos direitos das crianças em tratamento de quimioterapia de terem acesso à construção de conhecimento. Um misto de alegria, pela luta, e de tristeza, pela perda.

Naquele ano de 2014, sem saber, eu tinha colocado em prática as ideias que ela tinha em relação às tarefas escolares que Lowise precisava desenvolver, mesmo estando em tratamento hospitalar. Ela estava se referindo às aulas de língua inglesa que eu ministrava para Lowise via *Facebook*, *e-mail*, *Edmodo* e *Skype*. Ela disse que, para mim, poderia parecer pouco, mas aquilo tinha significado muito para ela e para a Lowise. Larissa contou que a filha “não sabia que sabia inglês”, e que se sentia importante quando realizava as tarefas que eu propunha. Ela gostava de poder ter contato com a escola, mesmo a distância. E se dava conta de que podia realizar as tarefas, fazer escolhas, criar e construir saberes.

Mas infelizmente o que a escola, de um modo geral, fazia, era dificultar as coisas. No final de 2014 a Lowise tinha sido reprovada, tendo que cursar o sexto ano novamente. Eu estava afastada da escola naquela época e só soube do fato quando a Larissa me contou. Fiquei muito revoltada, assim como a Larissa. Mas ela lutou de todas as formas para provar que o sistema estava equivocado, e era a escola que deveria provar que sua filha não era capaz de passar para o sétimo ano. O caso foi analisado por outras instâncias e a escola não conseguiu provar que a Lowise não tinha capacidade de ir para o sétimo ano.

Larissa me autorizou a publicar sua história e a história da sua filha Lowise, e me agradeceu: “Obrigada por ter me mostrado que é possível, obrigada por ter aberto essa porta para a Lowise, uma porta que a religava com a essência da infância, a escola. Obrigada por transportar essa iniciativa para outras crianças e outras situações”.

A história da Lowise é emocionante e muito relevante para a academia e para os contextos escolares, pois apresenta tensões relacionadas às experiências de autoria vividas por alunos que passam por tratamento médico, precisando se afastar da escola por longos períodos. Ao viver essa história com a Lowise, aprendi que eu estava vivendo experiências que iam além da matéria Inglês. A percepção de que o currículo pode ser entendido como um curso de vida (CONNELLY; CLANDININ, 1988) e de que compor currículo junto com meus alunos pode ser visto como escrita de vidas foi a base para a escrita dessa história, dessa experiência de autoria, dessa vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando entrei no campo de pesquisa, no início de 2014, eu estava buscando viver experiências de autoria da prática docente e, de modo relacional, compreender as experiências de autoria vividas pelos meus alunos da escola Aquarela. Vivi algumas tentativas de autoria, mas agora chegou o momento de fazer uma pausa e olhar para trás, projetando um olhar para o futuro, em busca de novas tentativas. Investigando as histórias vividas com meus alunos, percebi que eu estava aprendendo a ser uma professora diferente. Assim como meus alunos, eu também estava envolvida com construção de autoria. Eu estava mudando minha história como professora. Em oposição às histórias de homogeneização, vividas no início do ano de 2014, comecei a pensar mais profundamente sobre as necessidades de todos os alunos, cada um em sua especificidade, com suas necessidades não explícitas ou não percebidas por mim.

O Everton, a Kamilly Vitória, a Manoela, a Lowise e a Larissa me ajudaram a compreender que histórias de autoria estávamos vivendo e contando. Em relação à minha primeira indagação de pesquisa, eu me perguntava que experiências de autoria da prática docente eu poderia viver na escola Aquarela, como professora de Inglês do sexto ano. As histórias das experiências de autoria da minha prática docente construídas foram histórias de tentativas.

Em minha primeira tentativa de autoria da prática docente, eu desenvolvi um estudo sistemático sobre como ler e produzir o gênero perfil. Nós lemos diversos perfis, em inglês, e escrevemos nossos próprios perfis, em inglês. Ao final desse trabalho, cada um de nós criou um avatar para compartilhar nossos textos oralmente, pela internet.

Em minha segunda tentativa de autoria da prática docente, eu me baseei em um *site* do Reino Unido para desenvolver atividades de leitura e escrita de perfis, poemas e legendas de fotografias, em inglês. Eu e meus alunos estudamos o *site*, lendo os textos disponibilizados ali, e meus alunos produziram nuvens de palavras para representar sua leitura.

Em minha terceira tentativa de autoria da prática docente, pela primeira vez, eu perguntei aos meus alunos de que eles queriam ser autores. A partir da escolha de cada um, desenvolvi diversas atividades de leitura e escrita, até chegarem à versão final dos textos que produziram, em inglês. Uma das histórias mais marcantes que eu vivi e contei nesta terceira tentativa foi a história do poema amassado. Na história, apesar de

ter reconhecido e ter pedido desculpas, eu fui uma professora cruel, que desconsiderou a experiência de autoria de uma aluna. Vivi uma história de uma professora em conflito, por não saber o que fazer quando os alunos escreviam em português e depois traduziam para o inglês, utilizando um tradutor online. Porém, essa foi uma das experiências que me ajudaram a compartilhar autoridade com os alunos e criar espaços de escrita em língua inglesa no sexto ano.

Considero essas experiências como tentativas porque eu estava, constantemente, me tornando uma professora que buscava autoria docente, e também buscava me relacionar com os alunos de forma a promover sua autoria discente. Vivi histórias de sucesso, quando criava espaços seguros e quando viajava para o mundo dos meus alunos, mas também vivi histórias de fracasso. Foi um processo doloroso contar algumas histórias de desassossego e de vulnerabilidade. Entretanto, ao entender essas histórias como tentativas, aponto para o caráter transformador dessas histórias, reconhecendo e imaginando possibilidades futuras e bem sucedidas.

Em minha segunda indagação de pesquisa, eu me perguntava que experiências de autoria meus alunos do sexto ano poderiam viver nas aulas de língua inglesa de uma escola pública. À medida que eu vivia mais experiências de autoria da prática docente, meus alunos também viviam experiências de autoria nas aulas de Inglês. Esse é o aspecto relacional na composição de currículo (nós estávamos todos aprendendo juntos). Quando os alunos sentiram que suas experiências estavam sendo valorizadas e suas vozes estavam sendo ouvidas, começaram a deixar sua marca na paisagem da escola.

A Manoela, na sua história de autoria na escola, deixou sua marca de aluna tímida e quieta, que quase não levantava da cadeira e me fazia pensar que ela não estava se esforçando o bastante. Ela fazia suas atividades no tempo determinado, se relacionava comigo e com os outros colegas de sala de forma educada e sutil, às vezes misteriosa, e me ensinou sobre a importância do aspecto ético-relacional da pesquisa narrativa. Uma das tensões vividas foi porque ela tinha se proposto, no início, a ser autora de poemas, mas depois decidiu ser autora de uma legenda de fotografias. Minha busca para saber como ela estava contando a história de ser autora de uma legenda de fotografias foi fundamental para compreender mais profundamente a experiência de autoria que ela viveu.

A Kamilly Vitória era uma aluna muito extrovertida e alegre, estava sempre sorrindo, conversava bastante nas aulas, mas se concentrava quando tinha que realizar

alguma atividade. Ela se relacionava mais com os colegas que se sentavam próximos a ela, e mais intensamente com uma amiga. Sempre vinha até mim, para me mostrar o que tinha produzido, mostrava para sua amiga, e parecia satisfeita em compartilhar seus textos, além de ler os dos colegas. Porém, a Kamilly estava indo além daquilo que estava me mostrando, e só comecei a entender um pouco mais o seu processo de escrita quando investiguei mais de perto, no meu relacionamento com ela. Ela trilhou um caminho para a autoria que me surpreendeu, pelas escolhas que ela fez dos poemas que queria ler e por suas releituras, que resultaram em textos singulares. Com a Kamilly Vitória, eu aprendi que, como professora, eu não sabia quais experiências de autoria meus alunos estavam vivendo, mas que preciso sempre imaginar que existe algo a mais que meus alunos estão vivenciando e aprendendo.

O Everton adorava andar pelo laboratório de informática e conversar com os outros colegas, sempre disposto a ajudá-los a fazer as atividades propostas. Mas o Everton, nem sempre, entregava as atividades no prazo. Às vezes ele era mais engajado, postava todas as atividades no Edmodo e ainda ajudava outros colegas. Outras vezes, ele não se engajava tanto, pois não fazia questão de cumprir algo apenas por cumprir, nem estava preocupado com a nota. Ele se entregava às tarefas de corpo inteiro. Como ele narrou na história “O pequeno Jones e o menino moreno”, ele se sentia livre para escrever e me entregar suas histórias, e fazia isso sem eu pedir. Assim, ele viveu histórias de protagonismo e liderança, quando percebeu que tinha liberdade para fazer escolhas e ser autor dos textos que ele tinha escolhido. As tensões vividas nas histórias do Everton foram, sobretudo, devido ao fato de ele ter repetido o ano. Eu não entendia como um aluno como ele, que escrevia histórias incríveis e ajudava seus colegas, poderia ter sido reprovado. Com ele, aprendi que a escola pode impedir a autoria, em vez de promovê-la.

A Lowise deixou sua marca de persistência e luta, quando desenvolvia as tarefas e seguia em frente, sem se deixar abater, fazendo um esforço para pertencer à nossa comunidade de construção de conhecimento, e de otimismo quando usou cores que brilham no escuro na sua frase de camiseta. Ela foi autora de um perfil, um avatar e uma frase de camiseta, sempre buscando compartilhar quem ela era e quem ela estava se tornando, nos espaços do hospital, da escola e da família. Sua mãe, Larissa, deixou sua marca de resiliência, ao enfrentar os problemas dia após dia mantendo-se firme e equilibrada, e também de persistência, por nunca desistir de lutar pelos direitos dos que estão em tratamento hospitalar, de pertencerem a comunidades de construção de

conhecimento. Com a Lowise e a Larissa, eu aprendi principalmente a como ouvir a história do outro e como validar essa história, prestar atenção, mostrar que se importa e lidar com a vulnerabilidade.

As histórias de autoria que vivemos foram histórias de

*compartilhar autoridade,
liberdade, singularidade, responsabilidade e comunidade
protagonismo
releitura, assinatura
rearranjos, voz
negociação, relação
ética e espaços seguros
pertencer e viajar para o mundo do outro*

Posso considerar essas histórias como eventos separados daquilo que vivemos juntos, os alunos, a mãe e eu, na escola. Contudo, esses são também fios narrativos, porque não são somente histórias, são vidas e aquilo com o que estávamos engajados era escrita de vida. Os fios acima viajam através das nossas experiências juntos. Um fio pode ser encontrado em outro fio, e seus entrelaçamentos compõem uma vida. Nossas vidas podem ser compreendidas no espaço relacional de outra. Eu conheço a mim mesma como professora e como mulher no espaço que compartilhei com os outros participantes, e posso concluir, a partir do nosso trabalho, que eles compreenderam a si mesmos, em parte, no espaço que eu habito. Nós estávamos aprendendo inglês, mas estávamos aprendendo, também, sobre nós mesmos.

A meu ver, compartilhar as histórias de autoria que vivemos durante essa pesquisa pode contribuir tanto para a área da Linguística Aplicada, quanto para qualquer um que esteja interessado em histórias de autoria de professores e alunos, no sentido de que outros professores, estudantes, pesquisadores e profissionais envolvidos com o ensino e aprendizagem de línguas possam imaginar, viver, contar e reviver histórias de autoria, considerando os aspectos ético-relacionais na academia e na escola e entendendo que é possível construir histórias de autoria na escola pública.

A pesquisa narrativa, especificamente, possibilitou esse ato de imaginar histórias futuras porque o foco da pesquisa é a experiência narrada por meio de histórias, vivida de forma relacional, entre participantes e pesquisadores, permitindo que as histórias expostas sejam revisitadas, questionadas, imaginadas e revividas, entendendo que as vidas que nós investigamos estão sempre no entremeio. Essa ideia, baseada nos critério

da continuidade da experiência deweyana, nos alerta para o fato de que depois da pesquisa, a vida continua e a pesquisa contribui para o reviver das histórias.

Essa pesquisa pode contribuir, também, para as discussões sobre o processo de escrita em língua inglesa pelas crianças, sobre o processo de elaboração de materiais por parte dos professores de línguas, sobre as formas de avaliação nas aulas da escola pública e as possibilidades de trabalho com gêneros para ensinar e aprender inglês.

Uma das possibilidades de trabalho com gêneros, que narrei nesta tese, foi de escrita em língua inglesa utilizando colagens. Meus alunos leram diversos exemplos (em inglês) do gênero que cada um tinha escolhido produzir, e, a partir dessa leitura e análise do gênero, usaram as estruturas do inglês para fazer rearranjos, substituições e modificações, experimentando os processos de escritas em inglês, até sua composição final. O resultado desse trabalho foi compilado em um livro digital contendo 126 textos, entre letras de música, frases de camiseta, poemas, tirinhas, animações, legendas de fotografias e nuvens de palavras, produzidos por meus alunos, em inglês, em 2014.

Outra contribuição dessa pesquisa foi em relação à minha compreensão sobre a ética e sobre o aspecto relacional da pesquisa narrativa. Entendi que, no processo de me tornar professora e de me tornar pesquisadora, é necessária uma tentativa constante para buscar compreender o outro, e se esforçar constantemente para se colocar no lugar do outro. Aprendi, também, que é preciso pedir desculpas quando cometo uma injustiça, e que é digno compartilhar histórias de vulnerabilidade, porque elas fazem parte da nossa natureza. Essa exposição, apesar de dolorosa, é válida, pois possibilita que outros leiam minhas histórias e se reconheçam. Assim, podem questionar, criticar, dialogar, compartilhar e aprender, possibilitando reverberações.

Quanto às limitações, uma delas seria de autoria coletiva, em que os alunos fossem encorajados a trabalhar em coautoria, colaborativamente, com um ou mais colegas de sala. Essa foi uma limitação da minha prática docente, mas também da pesquisa, pois eu não criei espaços de colaboração entre os participantes, que eram de salas de aula diferentes. Outra limitação dessa pesquisa foi o grande número de turmas e de alunos e a falta de tempo para estabelecer um relacionamento com eles. Como a pesquisa narrativa toma a experiência do indivíduo como foco, eu não pude escolher mais participantes para esse estudo.

Portanto, pesquisas futuras poderão ser desenvolvidas para compreendermos como os alunos de outras escolas e de outras faixas etárias desenvolvem seu processo de produção escrita em inglês. Ou ainda que experiências de autoria os alunos vivem ao

produzir gêneros orais, em inglês. Além disso, já que não atentei para histórias de coautoria, outras pesquisas são necessárias para compreendermos melhor o trabalho em grupo, nas produções em língua inglesa.

Gostaria de concluir essa tese retomando uma experiência que vivi em Saskatoon, no Canadá, enquanto refletia sobre as experiências de autoria. Antes do inverno chegar, fui convidada por uma amiga a fazer canoagem no rio South Saskatchewan. Eu fiquei com medo, pois nunca tinha feito canoagem antes, mas aceitei o desafio. Na canoa, sentada à frente e com minha amiga atrás, senti que eu precisava me esforçar muito para remar e, apesar da dor muscular, eu queria ajudar e não largar o trabalho para minha amiga. Por isso, fiz o melhor que eu pude para manter o equilíbrio e não parar de remar. Naquela mesma noite, quando fui dormir, sentia meu corpo balançando como quando eu estava dentro da canoa. E entendi que eu tinha vivido uma experiência forte de trabalho relacional, pois se eu parasse de remar, nada de grave aconteceria. Mas minha responsabilidade em responder, à medida que minha amiga remava e a canoa avançava foi decisiva para que eu superasse a dor e o medo.

Ao viver experiências de autoria na escola Aquarela, e escrever esta tese, eu estava sempre em relação a alguém. Não poderia ter sido um trabalho solitário. Embora eu seja a autora desta tese, assumindo a responsabilidade pela escrita, compus sentidos nas relações – com o Everton, com a Lowise, com a Larissa, com a Kamilly e com a Manoela, com meus outros alunos, com os orientadores, com os membros do GPNEP, com os professores das bancas e dos debates em seminários e congressos.

E a canoa segue rio abaixo, sempre em movimento, sempre em relação, em busca do equilíbrio, em busca de novas tentativas...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. M. S. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- ALMEIDA, J. M. S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- AUSTEN, J. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/jane_austen/2/>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARBARINI, M. L. **Gênero, autoria e estilo em textos de sexto ano do Ensino Fundamental**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- BARROS, L. F. **A autoria nas produções de crônicas da Olimpíada da Língua Portuguesa**: um olhar enunciativo-discursivo. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem)-Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 2003. p. 49-53.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo, Cortez, 2007.
- BAZERMAN, C. **Handbook of research on writing**: History, society, school, individual, text. New York, Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre**: an introduction to history, theory, research, and pedagogy. West Lafayette: Parlor Press, 2010.
- BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina – UEL, 307 f. 2009.
- BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **RBLA**, Belo Horizonte, v.11, n.4, p.853-870, 2011.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita. **Calidoscópio**. Vol. 10, n. 1, p. 33-48, jan/abr. 2012.

BEHAR, R. **The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart**. Beacon Press, 1996.

BENGEZEN, V. C. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BENGEZEN, V.C. Trabalhando com vídeo narrativas e aprendendo inglês no ensino fundamental. **Revista L@el em (Dis-)Curso**, v. 5, p. 40-56, 2012.

BENGEZEN, V. C. (Org.). **We are the authors**. Disponível em: <<https://www.widbook.com/ebook/brazilian-authorship>> Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. [**Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990)]. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BRESSAN, M. Z. **Autoria: uma questão de colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso outro?** 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras)-Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

BURROUGHS, W. **The Cut Up Method from Leroi Jones**, ed., *The Moderns: An Anthology of New Writing in America* (NY: Corinth Books, 1963).

CAMARGO, R. G. **Citação e atribuição de autoria no Twitter: um estudo de caso com base na literatura no microblog**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens)-Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. v. 3. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CIRTO, F. E. **Tecnologias de informação e comunicação como suporte à aprendizagem fundada em autoria**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

CLANDININ, D. J. **Engaging in Narrative Inquiry**. United States: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Studying Teachers' Knowledge of Classrooms: Collaborative Research, Ethics, and the Negotiation of Narrative. **The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative** 22.2A (1988): 269-282. 1988.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Teacher as curriculum maker. In: JACKSON, P. W. (Ed.), **Handbook of Curriculum Research**. New York: MacMillan, 1992. p. 363-401.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995. 179 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Asking questions about telling stories. In C. Kridel (Ed.), **Writing educational biography: Explorations in qualitative research** (pp. 245–253). New York: Garland, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000. 211 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2a ed. 2015.

CLANDININ, D. J.; MURPHY, M. S. Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich. In: CLANDININ, D. J. (Ed.) **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. Thousand Islands, London, New Delhi: Sage, 2007. p. 632-650.

CLANDININ, D. J.; MURPHY, M. S. Comments on Coulter and Smith: Relational ontological commitments in narrative research. **Educational Researcher**. p. 598-602. 2009.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.) **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. Thousand Islands, London, New Delhi: Sage, 2007. p. 35-75.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; HUBER, M.; MURPHY, M. S.; MURRAY ORR, A.; MARNI P.; STEEVES, P. **Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers**. Routledge, 2006.

CLARK, I. L. **Concepts in composition: theory and practice in the teaching of writing**. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003.

COLMANETTI, D. P. M. **Narrativas de uma tutora: entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor**. 2016. f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners**: narratives of experience. New York: Teachers College Press, Columbia University; Toronto: OISE Press, Ontario Institute for Studies in Education, 1988. 231 p.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational researcher**, V. 19, N. 5, p. 2-14, 1990.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity**: Stories of educational practice. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1999.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Ed.). **Handbook of complementary methods in education research** (p. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

CORREIA, M. C. The bus that took us. In: BENGEZEN, V. C. (Org.). **We are the authors**. Disponível em: <<https://www.widbook.com/ebook/brazilian-authorship>> Acesso em: 18 jun. 2016.

CRAIG, C. Safe Places on the Professional Knowledge Landscape: Knowledge Communities. In: CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995. p.137-141.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. **Signum**. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 8, n.1, p. 173-191, 2005.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; SZUNDY, P. T. C. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 115-137, jan./jul. 2008.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 45-74, 2016.

CRITES, S. The Narrative Quality of Experience. **Journal of the American Academy of Religion**. Oxford University Press. v. 39, n. 3, p. 291-31, 1971.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938. 96 p.

DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. **Knowing and the Known**. Beacon Press, 1949.

DIAS, M.; NOVAIS, A. **Por uma matriz de letramento digital**. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte (MG), 2009.

DILLARD, A. **Mornings like this**: Found poems. 1 ed. New York: Harper Collins Publishers, 1995.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Mercado de Letras, 2004. 278 p.

EDMODO. Disponível em: <<https://www.edmodo.com/?language=en>>. Acesso em: 25 set. 2015.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005, 411 p.

FERGUSON, R.; GEVER, M.; MINH-HA, T. T.; WEST, C. (Ed.) **Out There: Marginalization and Contemporary Cultures**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

FERNANDES, G. M. F. **Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FERREIRA, G. S. **A tecnologia digital e o ensino de língua inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no Facebook**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Graal, 1996.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Prefácio de José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais; tradução: António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. 6. ed. Editora. Nova Vega, 2006. 160 p.

FRANCISCO, K. G. **Produção ou reprodução?** Uma análise sobre a autoria na disciplina Produção e Reprodução de Texto. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras)- Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GENSE, J. M. C. **O ensino de língua inglesa e o uso de portais de conteúdo para a construção de ambientes de aprendizagem**. 2011. 237 f. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

GOOGLE TRADUTOR: **traduções do Everton**. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

GOOGLE TRADUTOR. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/>>. Acesso em: 18 jun 2016.

HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Living in Tension: Negotiating a Curriculum of Lives on the Professional Knowledge Landscape. In: BROPHY, J., PINNEGAR, S. (Ed.) **Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation**

(Advances in Research on Teaching, Volume 11) Emerald Group Publishing Limited, 2005. p. 313-336.

HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. Creating communities of cultural imagination: Negotiating a curriculum of diversity. **Curriculum Inquiry**, 33(4), 343-362. 2003.

HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. **Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion**. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. 2011.

HUBER, J.; WHELAN, K. Knowledge Communities in the Classroom. In: CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995. p. 142-150.

HYLAND, K.. Genre-based pedagogies: a social response to process. **Journal of second language writing**, 12(1):17-29. 2003.

HYLAND, K. **Genre and second language writing**. 4^a ed., Michigan, University of Michigan Press, 2007.

KINGSMEAD EYES. 2009a. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/kingsmeadeyes/>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

KINGSMEAD EYES: **Poema do Jordan**. 2009b. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/kingsmeadeyes/>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

KINGSMEAD EYES SPEAK. 2011a. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

KINGSMEAD EYES SPEAK. 2011b. **Prayers Art**: Shakur. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/shakur.html>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

KINGSMEAD EYES SPEAK. 2011c. **Daniel**. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/daniel.html>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

KINGSMEAD EYES SPEAK. 2011d. **Lam's poem**: Lam. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/lam.html>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

KINGSMEAD EYES SPEAK. 2011e. **The Spy**: Kalum. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/kalum.html>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

KINGSMEAD EYES SPEAK. 2011f. **Che**. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/che.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

KINGSMEAD EYES SPEAK. 2011g. **Going home**: Antoine. Disponível em:
<<http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/antoine.html>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

LEITÃO, A. A. P. **Formas e funções da autoria na internet: uma prática discursiva**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Recife, 2011.

LIMA, M. P. B. **Autoria e argumentação em textos do Ensino Médio**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOBÃO, F. L. **Crianças e escola em três atos: um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LOPES, L. P. M. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LUGONES, M. Playfulness, "World"-Travelling, and Loving Perception. **Hypatia**. V. 2, N. 2 (Summer, 1987), pp. 3-19. 1987.

MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E. G.; TARDELLI, L. S. A. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 69 p.

MACHADO, E. M. 2014a. **Little Jones** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vbengezen@gmail.com> em 29 mai. 2014.

MACHADO, E. M. 2014b. **The brown boy** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vbengezen@gmail.com> em 02 jun. 2014.

MACHADO, E. M. 2016a. **Avatar**. Disponível em: <<http://www.voki.com/site/pickup?scid=9820660&height=267&width=200&chsm=5db9a75325a2f8494e2a36c15d4dfaae>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

MACHADO, E. M. 2016b. Love is for me new... In: BENGEZEN, V. C. (Org.). **We are the authors**. Disponível em: <<https://www.widbook.com/ebook/brazilian-authorship>> Acesso em: 18 jun. 2016.

MACIEL, L. **Avatar**. Disponível em: <<http://www.voki.com/pickup.php?scid=9861337&height=267&width=200>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

MACIEL, L. I love cupcakes. In: BENGEZEN, V. C. (Org.). **We are the authors**. Disponível em: <<https://www.widbook.com/ebook/brazilian-authorship>> Acesso em: 18 jun. 2016.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCOS, V. B. F. **Autoria online**. Tese de mestrado, Teoria de Literatura, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2013.

- MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MELLO, D. M. A Teacher's Story of Facing the Road of Change. **Polifonia** (UFMT), v. 19, p. 261-279, 2012a.
- MELLO, D. M. **Subversão do Currículo e Formação de Professores:** ensinando e aprendendo língua inglesa no curso de Letras. 1ª. ed. Uberlândia: Dilma Mello, 2012b. v. 1000. 224p .
- MELLO, D. M. Developing Writing Skills and Composing: the challenge of writing in a foreign language. In: Carla L Reichmann (Org.). **Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. 1ed. São Paulo: Pontes, 2013, v. 1, p. 223-234.
- MELLO, D. M. The Language of Arts in a Narrative Inquire Landscape. In: Jean Clandinin. (Org.). **Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology**. 1ed. Florida: Sage Publications Inc, 2007, v. 1, p. 203-223.
- MENEZES, A. M. C. **A vivência da presença social:** histórias de um curso online para professores de inglês. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- MOSÉ, V. É preciso coragem na educação. **Tribunal de contas do estado do Rio de Janeiro**. 2013. Disponível em: < http://seguro.tce.rj.gov.br/web/guest/todas-noticias/-/asset_publisher/SPJsTl5LTiyv/content/viviane-mose-e-preciso-coragem-na-educacao;jsessionid=E0A9ACC28BC5BEC977C76476C4E9CD63.jvm1>. Acesso em: 02 out. 2015.
- MURPHY, M. S. **Understanding children's knowledge:** A narrative inquiry into school experiences. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Alberta, 2004.
- MURPHY, M. S. Poetry from report cards: Children's understanding of themselves in relationship to their teachers. In C. Craig & L. Deretchin (Eds.), **Cultivating curious and creative minds** (pp. 245–261). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2011.
- MURPHY, M. S.; HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry Into Two Worlds of Curriculum Making. **Learning Landscapes**. V. 5. N. 2. 2012.
- MURPHY, M. S.; BENGEZEN, V. C. Learning to Co-compose Curriculum with Youth. **Journal of Family Diversity in Education**, Lafayette, IN. v. 1, p. 17-32, 2015.
- MUSSALIM, F.; ROCHA, M. A. F. Apresentação do número da Revista Abralín - Problemáticas em torno da noção de autoria. v. XV, n. 2 (jul./dez. 2016). **Revista da ABRALIN**, v. 2, p. 9-12, 2016.

MY LANGUAGE EXCHANGE. 2010. Disponível em: <<https://www.mylanguageexchange.com/Search.asp?selX3=1&selX6=30&selCountry=94&txtAgeMin=&txtAgeMax=&BtnSubSrch=Search>>. Acesso em: 01 out. 2015.

NATIONAL GEOGRAPHIC KIDS: **My name is Ava**. 2009. Disponível em: <<http://kidsblogs.nationalgeographic.com/you-are-here/australia>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

NATIONAL GEOGRAPHIC KIDS: **My life in Beijing**. 2008. Disponível em: <<http://kidsblogs.nationalgeographic.com/you-are-here/beijing>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

NATIONAL GEOGRAPHIC KIDS: **My life**. 2010. Disponível em: <<http://kidsblogs.nationalgeographic.com/you-are-here/beijing>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

NAVES, M. A. C. **Formação de professores para uma escola de autoria**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

NERUDA, P. **Sonnet XVII**: I do not love you as if you were brine-rose, topaz. Disponível em: <<http://allpoetry.com/Sonnet-XVII:-I-do-not-love-you-as-if-you-were-brine-rose,-topaz>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

OLIVEIRA, N. M. **Histórias de atendimentos a alunos com necessidades especiais individuais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

OLSON, M. R. (1995). Conceptualizing narrative authority: Implications for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 11(2), 119–135.

OLSON, M. R.; CRAIG, C. J. Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: The development of narrative authority through knowledge communities. **Teaching and teacher education**, Elsevier, 2001. p. 667-684.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

OYLER, C. **Making Room for Students**: Sharing Teacher Authority in Room 104. Teachers College Press, New York, NY, 1996.

PAIVA, V. L. M. O.; TAVARES, K. C. A.; BRAGA, J. C. F.; FRANCO, C. P. **Alive!** 6. São Paulo: SM, 2012a. 6 ano. (Manual do Professor).

PAIVA, V. L. M. O.; TAVARES, K. C. A.; BRAGA, J. C. F.; FRANCO, C. P. **Alive!** 6. São Paulo: SM, 2012b. 6 ano.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1998.

PROCHNOW, T. C. L. **A noção de autoria: contraposições literárias e jurídicas**. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Programa de Pós-Graduação, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2012.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. **The Specialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, ago./dez. 2004.

REYNOLDS, P.; GREGORY, C. H.; GOODMAN, J.; BRAMFITT, D. **Ish**. [S.l.]: Walker Books, 2004.

RIBEIRO, R. V. **O radioblog como interface de autoria de alunos: pesquisa-ação em uma escola pública**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

SANTANA, L. S. **A Autoria no YouTube: um processo formativo contemporâneo** 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2012.

SANTOS, V. A. R. A. **Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso**. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, M. F. **Compondo identidades: construindo diários na aula de Língua Inglesa**. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SMITH, C. **Word Cloud: How Toy Ad Vocabulary Reinforces Gender Stereotypes**. 2011. Disponível em: <<http://www.achilleseffect.com/2011/03/word-cloud-how-toy-ad-vocabulary-reinforces-gender-stereotypes/>> Acesso em: 20 mar. 2016.

SOPETRÁN, J. Hallucination. In: **Eltiempohabitado's weblog**: Blog de Julie Sopetrán. Poesía para niños y adultos. Disponível em: <<https://eltiempohabitado.wordpress.com/poemas-en-ingles>> Acesso em: 22 mar. 2016.

SPARKS, N. **Dear John**. London: Hachette UK, 2010.

STREET, B. V. What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, vol. 5(2). London: Kings College, 2003.

STRIPGENERATOR. Disponível em: <<http://stripgenerator.com/>> Acesso em: 27 nov. 2015.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M.; CHRISTINE, B. F. **Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills**. Ann Arbor: U of Michigan P, 1994. Print

SWALES, J. M. **Occluded Genres in the Academy**: The Case of the Submission Letter. *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Ed. E. Ventola and A. Mauranen. Amsterdam: John Benjamins, 1996. 45-58.

SWALES, J. M. **Research Genres**: Explorations and Applications. Cambridge: Cambridge UP, 2004. Print.

SWALES, J. M. **World of genre** – Metaphors of genre. **IV SIGET** (Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais, 2007, Tubarão, SC. Anais. Tubarão: Unisul. 2007.

TELLES, J. A. Lying Under The Mango Tree: Autobiography, Teacher Knowledge And Awareness Of Self, Language, And Pedagogy. **The Especialist**, Sao Paulo, v. 19, n.2, p. 185-214, 1998.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92. jul/dez.1999.

TREVOR. **Aprenda Inglês com Tirinhas**: Calvin e Haroldo. 2013. Disponível em: <<http://reallifeglobal.com/aprenda-ingles-com-tirinhas-calvin-e-haroldo>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

UBERLÂNDIA VIEWS AND VOICES. Disponível em: <<https://www.edmodo.com/home#/group?id=7850993>> Acesso em: 18 jun. 2016.

UNICEF. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> Acesso em: 13 abr. 2013.

VIAN JR., O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registo. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 1-16, jan./jun. 2003.

VOKI. Disponível em: <www.voki.com>. Acesso em 25 out. 2015.

VITÓRIA, K. Kamily Vitória. In: BENGEZEN, V. C. (Org.). **We are the authors**. Disponível em: <<https://www.widbook.com/ebook/brazilian-authorship>> Acesso em: 18 jun. 2016.

WARSCHAUER, M.; GRIMES, D. Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 27, p. 1-23, 2007.

ANEXO 1 - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Histórias de autoria nas aulas de Inglês da escola pública”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Viviane Cabral Bengezen e Dilma Maria de Mello.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como os trabalhos de leitura e produção de textos em inglês, utilizando a internet, são realizados e compreendidos pelos alunos do ensino fundamental; como esses trabalhos podem criar oportunidades de autoria aos alunos e como é o processo da professora e pesquisadora de tornar-se autora durante a elaboração e aplicação de sequências didáticas com base nos gêneros digitais para o ensino de Inglês.

Na sua participação, você irá desenvolver as atividades das aulas de Inglês, terá suas conversas com a professora/pesquisadora gravadas em áudio e escreverá histórias sobre o que foi realizado nas aulas. A partir desse material, a pesquisadora fará uma composição de sentidos com o(a) menor e irá escrever o texto de pesquisa. A opinião e o ponto de vista do participante será considerado no momento de divulgação dos resultados. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, a menos que você e seu responsável legal queiram que sua identidade seja divulgada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem na possibilidade de você se sentir envergonhado(a), desconfortável ou incomodado(a) ao ser observado(a) durante a realização das atividades nas aulas.

Os benefícios serão indiretos, pois você terá a oportunidade de participar e aprender sobre o processo de pesquisa e, além disso, poderá se autoconhecer e compreender os processos de aprender uma língua estrangeira, de participar das práticas sociais de letramentos digitais e de ter sua voz reconhecida na sociedade, buscando tornar-se um cidadão crítico.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Pesquisadoras: Dilma Maria de Mello, Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica – BL 1U, 3239-4162, ramal 256 e Viviane Cabral Bengezen, R. José Rezende

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-
Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121,
bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone:
34-32394131.

Uberlândia, dede 20.....

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente
esclarecido.

Participante da pesquisa