

HISTÓRIAS DE AUTORIA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Viviane Bengezen



Histórias de autoria em língua inglesa na escola pública

... talking. That everything
... to go there. And I am
... really fast I was
... stop talking. my heart was
... from God and I c
... el everything in secret, b
... frightens me I love you
... aware of it but carries in
... is Louise. I'm 10 years
... from Uberlândia [...]brothe
... Ewerton and Mathews. m
... antiful, intelligent, and p

Viviane Bengezen

Histórias de autoria
em língua inglesa
na escola pública

*Diretor*
Sertório de Amorim e Silva Neto*Conselho Editorial*

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares	Carla Nunes Vieira Tavares
Amon Santos Pinho	Raquel Discini de Campos
Arlindo José de Souza Junior	Solange Cristina Augusto

Equipe de realização

Coordenação editorial:	Revisão de Língua Portuguesa:
Eduardo Moraes Warpechowski	Lúcia Helena Coimbra do Amaral
Capa:	Revisão de normas técnicas:
Heber Silveira Coimbra	Bruna dos Santos Pinheiro
Diagramação:	Revisão da prova final:
Luciano de Jesus Franqueiro	Cláudia de Fátima Costa

Direitos reservados à

Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 — Bloco 1S
Campus Santa Mônica
CEP 38.400-902 — Uberlândia — MG — Brasil
(34) 3239-4293 / www.edufu.ufu.br

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

B466h
2026 Bengezen, Viviane
 Histórias de autoria em língua inglesa na escola pública
 [recurso eletrônico] / Viviane Bengezen. — Uberlândia : Edufu,
 2026.
 214 p.
 ISBN: 978-65-989058-2-8
 DOI: <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-65-989058-2-8>
 Inclui bibliografia.

1. Ensino — Língua inglesa. 2. Educação. 3. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDU: 37:811.111

Dedico este livro à doce Lowise (*in memoriam*), que deixou uma grande lição: nós, pessoas adultas, 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

Quando eu era professora de Inglês do 6.º ano de uma escola pública em Uberlândia/MG, estudantes, colegas, diretoras, supervisoras, secretárias, assistentes de serviços gerais, mães, pais e responsáveis tornaram possível narrar esta jornada. As turmas de estudantes do 6.º ano, principalmente, preencheram meus dias com entusiasmo, curiosidade, vivacidade, alegria, inocência, espontaneidade e emoção.

Larissa Maciel, em especial, abriu as portas da sua casa e do seu coração dolorido de mãe, e permitiu que eu ouvisse, narrasse e investigasse sua história e de sua filha Lowise, minha aluna, na época. Agradeço pelo exemplo de luta, coragem e amor e por ter autorizado a publicação de suas histórias, ensinando a outras pessoas, pelas experiências vivenciadas, o que é a ética relacional da pesquisa narrativa, como é ter uma filha que não podia estar presente nas aulas, como é lidar com a dor da perda e permanecer de pé para ajudar outras mães e como é lutar contra um sistema educacional muitas vezes injusto, desumano e excludente.

Minha para sempre orientadora Dilma Maria de Mello abriu e continua a abrir tantas portas nas paisagens educacionais e pacientemente me ensina, pelas experiências vividas juntas, como fazer o trabalho de formiguinha na busca por viver histórias de coragem e esperança na escola e na universidade. Dilma foi a primeira pessoa a acreditar na minha própria autoria e fez a ponte para que eu pudesse conhecer e aprender com Shaun Murphy, Janice Huber e Jean Clandinin, que ouviram atenta-

mente minhas histórias, meus dilemas, minhas angústias e também minhas alegrias.

As professoras Valeska Virgínia Soares de Souza, Ana Maria Ferreira Barcelos, Ana Célia Clementino Moura e o professor William Mineo Tagata contribuíram imensamente para a escrita deste livro, participando das bancas de qualificação e compondo a banca de defesa da minha tese. Todas as pessoas que participaram do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) construíram esta escrita comigo, colaborativamente, quando me ouviam, respondiam, questionavam e me provocavam.

Janet McVittie presenteou-me com as experiências da canoagem, da ioga, das caminhadas na neve, das conversas à lareira, dos cafés e com o exemplo de sintonia e respeito pelos seres humanos e pela natureza.

A vocês, todo o meu respeito, minha admiração e gratidão.

Viviane Bengezen

Um prefácio diferente

No dia em que defendi minha tese de doutorado, em 7 de abril de 2017, a Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares de Souza, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e a Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), fizeram uma arguição consistente, diferente e emocionante. Notei que algumas pessoas da plateia deixaram escapar lágrimas dos olhos. Meu coração batia rapidamente, mas não por nervosismo ou insegurança de não ter feito uma investigação primorosa, e sim porque eu senti que tinha cumprido meu papel como pesquisadora narrativa de honrar as experiências das copesquisadoras e do copesquisador (como eu me refiro à Manoela, Kamilly, Lowise, Larissa e ao Everton — participantes de pesquisa). Pelos pareceres da banca e principalmente dessas duas professoras, percebi que meu árduo trabalho de viver e narrar histórias de ensino e aprendizagem de línguas, vulnerabilidade, autoria, honra e enfrentamento de desafios tinha cumprido um papel importante na história educacional brasileira.

Hoje, como formadora de docentes de línguas da Universidade Federal de Catalão, comemoro a publicação deste livro, que pulsa as experiências vividas dentro da sala de aula de uma escola pública e se configura como oposição a um pensamento neoliberal, homogeneizador, autoritário e opressivo, justamente por legitimar, valorizar e destacar as experiências de um grupo que vive às margens da sociedade: profissionais e estudantes da escola pública. Como forma de apresentar e de validar meu trabalho,

início este livro com os pareceres emitidos pelas professoras superadas com muita honra e afeto.

Viviane Bengezen

Carta para Viviane

Querida Viviane, assim que terminei de ler sua tese, decidi que precisava te escrever uma carta, assim como Joy-Ruth Mickelson escreveu cartas para as participantes de pesquisa, mães de crianças consideradas desajustadas. Essa pesquisadora encontrou no gênero carta uma possibilidade de se aproximar daquelas pessoas de quem escutou histórias, com quem compôs sentido. Isso é forte! Isso é relacional! Isso faz muito sentido para mim hoje.

Antes de mais nada, é importante me desculpar porque em muitos trechos você vai perceber que esta é uma carta muito mais para mim mesma do que para você; mas entenda, você e sua tese foram minha inspiração para escrevê-la. Confesso que, como defendido na pesquisa narrativa por Clandinin e Connelly, essa inspiração não está no começo, já que nossas vidas historiadas estão sempre no meio, nem no início nem no fim. Sempre no meio, *the midst*.

Consigo vislumbrar outro possível começo para esta minha vontade de te escrever uma carta para o dia da sua defesa, convencida de que este começo também é meio. Acredito que já se passaram quatro anos depois desse outro possível começo. Era uma banca de dissertação da qual fui membro, provavelmente na mesma sala em que você vai defender sua tese. A mestrandia teve a mesma sorte que você e eu, o acompanhamento de uma orientadora/supervisora muito sensível. Escreveu uma belíssima dissertação. Narrou sua história, revelando momentos tristes e suas fraquezas, e aquelas das participantes de pesquisa, professoras

que percorreram caminhos também nem sempre tão fáceis. Articulou prática e teoria, foi criativa na apresentação de seu texto de pesquisa. Contudo, ao me preparar para aquele momento de defesa, me ative a planejar a arguição; tentei encontrar problemas de redação, de ABNT, possíveis argumentações falhas ou mesmo dissonâncias teórico-metodológicas. Enchi as páginas daquele texto de pesquisa de correções e sugestões de melhoria. Com certeza, havia muitas carinhas felizes, que é uma das minhas marcas de interação, mas hoje me perturba o fato de ter menos delas do que eu gostaria.

Afinal, estava preocupada com o gênero canônico: arguição de defesa de dissertação. No dia da defesa, como eu era membro da casa, seria a segunda a falar. Estava a postos: dissertação, anotações. A professora orientadora abriu os trabalhos da sessão e convidou a professora convidada para fazer sua arguição. Porém, no lugar de uma arguição, a professora convidada nos presenteou com um poema, um lindo poema em homenagem ao belíssimo texto de pesquisa escrito por aquela mestranda. A orientadora ficou emocionada, a mestranda e o público também. E eu? Eu quase entrei em pânico por não saber o que fazer com tantas correções naquele momento. Senti-me no lugar errado e rapidamente pensei em como resumiria todas aquelas correções. Adaptei minha arguição e tivemos o que me pareceu um final feliz. Um final que, para mim, com certeza, era meio. *The midst*.

Pensei muito sobre isso depois. Escrever um poema para uma arguição??? Senti um misto de estranhamento e encantamento. Só depois de mergulhar na pesquisa narrativa essa experiência faz mais sentido para mim. Para sua defesa, também não quis preparar uma arguição. Como não sou muito boa com poemas, aqui está esta carta em homenagem ao belíssimo texto de pesquisa escrito por você. A leitura de sua tese me levou a um turbilhão de emoções. Encantei-me com seu cuidado enquanto autora de uma tese, não só aquele relacionado à redação, mas sua consideração com o leitor. Os detalhes escritos em cada página me fizeram sentir,

em vários momentos, que eu estava lá, na sala de aula da professora Viviane Bengezen. Sua ética ao narrar as histórias contadas e vividas e ao escrever de/por seus participantes de pesquisa me mostraram que temos muito que refletir sobre a autoria canônica que temos, sobre o escrever para a academia aprovar. Ética vai muito além de regras, você me mostra em cada linha que ética é relacional.

Vibrei com suas conquistas com seus alunos de 6.º ano do Ensino Fundamental, mesmo aquelas em que você não se valoriza tanto, sempre exigente consigo mesma no seu fazer docente. Afinal, “a peteca pode cair do seu lado”, qual o problema? Você ensinou seus alunos a importância de navegar em *sites* na língua inglesa para entenderem melhor as características linguísticas e discursivas do gênero que estavam redigindo e se embasarem para serem autores do próprio texto. Quantos professores de inglês de 6.º ano conseguem essa façanha? Você implementou e sistematizou uma técnica de colagem para facilitar na escrita de textos de inglês. Quantos professores se beneficiarão dessa inovação? Muitos, acredito! Seus alunos, como a Manoela e a Kamilly Vitória, também deviam vibrar com as experiências que você propiciava. Vibrei tanto que acho que minha colagem seria: *Keep calm and be Viviane's fan!*

Também chorei ao ler seu texto de pesquisa, mesmo tendo acompanhado seu percurso como doutoranda desde a sua qualificação de projeto. Na verdade, meus olhos se enchem d'água todas as vezes que falo sobre sua tese. Revoltei-me pelo que a escola faz com os Évertons. Por que permitimos isso? Como podemos ser mais sensíveis às histórias de vida de cada um de nossos alunos? Como idealizar e colocar em prática mecanismos para que nossos colegas de trabalho não tenham atitudes deseducativas, nos termos de Dewey? Como promover uma escola mais humana e mais relacional? Lágrimas rolaram ao ler o capítulo sobre a Lowise e a Larissa. Lendo os trechos, questionava-me sobre fé e perseverança, sobre resiliência e amor. Será que a escola está cega à diferença

que pode fazer na vida de cada uma das pessoas que estão no seu ambiente? Será que não entendemos que devemos repensar nossas práticas educacionais se quisermos uma escola mais inclusiva e mais humana? Qual é o meu papel nessa luta? Assim como a Larissa lutou pela valorização do estudante no contexto escolar, estou certa de que quero lutar por uma escola melhor.

Encerro esta carta agradecendo a oportunidade de acompanhar o seu percurso de doutoramento, de te ver como doutora antes mesmo do dia de sua defesa, de aprender com você em termos teórico-metodológicos em cada encontro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), em cada interação por *e-mail* e por *WhatsApp*, e, mais ainda, por aprender com você como ser humano, tão “humana”.

Despeço-me com carinho,

Valeska Virgínia Soares

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU)

Prefácio

Querida Viviane, tentarei sair do tradicional. Inovar um pouco, pois como disse da primeira vez, sua tese me inspirou e o que eu não consegui fazer por ocasião da qualificação tentarei fazer agora — meio cambaleando ainda, um pouco insegura, pois não tenho experiência tão grande com a pesquisa narrativa em si, com o texto narrativo, embora acredite que, de uma forma ou de outra, todos estamos narrando nossas vidas (acadêmicas ou não) com histórias que construímos, que ora ocupam a capa, as páginas principais, ora as notas de rodapé.

A sua história e a minha, neste momento, não são histórias de rodapé, mas capítulos principais. Assim, foi um privilégio ler o seu trabalho, mais uma vez, agora na versão final; é um privilégio poder interagir com os colegas, aprender e também poder experimentar um novo gênero de interação nesse ritual ou formato/gênero, defesa de tese. Dito isso, começo dizendo que comecei a ler sua dissertação em um domingo à tarde, 26 de março, um tanto quanto aflita, com medo de não conseguir fazer uma leitura com calma (devido aos vários afazeres acadêmicos), mas querendo ter tempo para saborear esta história que me trouxe bons momentos de leitura, assim como foi na qualificação.

Logo na introdução, sua história sobre Getúlio Vargas me fez pensar em minha prática como formadora de professores. Será que estou formando professores críticos e reflexivos que se preocuparão também em ser autores e em fomentar isso em seus alunos? Li um trecho do seu trabalho para meus alunos da pós,

na disciplina de Linguística Aplicada, e foi muito lindo!! Li como exemplo de trabalho que não somente incorpora as vozes dos participantes, mas como um trabalho em que os participantes são os personagens principais e tratados como tal.

Nesta nossa conversa hoje, gostaria de salientar alguns pontos (não muitos, não tenho perguntas, me desculpe. O que eu tinha que perguntar, perguntei na qualificação, e reler seu trabalho me fez refletir mais sobre meu trabalho, nosso trabalho, e seu trabalho daqui por diante. Como será? Como este trabalho te transformou? O que virá a partir de agora? E como eu, como formadora, também modificarei minha prática, na minha vida, após ler sobre autoria? Estamos sendo autores de nossas vidas? Até que ponto? São perguntas complexas, que não nos cabe analisar aqui neste momento, mas deixar para refletirmos no decorrer de nosso trabalho):

1) Como pesquisadora interessada, mais recentemente, nas emoções de professores e de alunos, no ensino de línguas, me chamou a atenção ver que você mencionou que iria falar sobre suas emoções, “alegrias, dores, confusões vividas por você”.

2) Vejo-me também nos meus questionamentos ao olhar retrospectivamente e ver a professora que você não queria ser. A professora que se cobrava a fazer diferente e se recriminava por se preocupar com o tempo e as obrigações da universidade. Ao ler isso, me vi aí e me pergunto: isso também é real; é parte das contingências do contexto, e até que ponto podemos realmente ignorar isso? Ou como podemos lidar melhor com isso, que é real e exigido x meus desejos e anseios para voar e fazer algo diferente? Ou ainda, como formadora, professora, como me situo? Como guio os futuros professores? Para onde pesa minha balança?

3) As narrativas e os seus questionamentos me fazem pensar minha própria história como formadora, me fazem pensar constantemente no estágio, no trabalho com as escolas. Não sei se sou autora; como formadora de professores, como professora de estágio, não sei se estou levando os futuros professores a se-

rem autores. Eu tento, mas precisava, talvez, de um *coach* como você comigo. Será que meus alunos conseguem ser autores como estagiários, com o pouco tempo de que dispõem em um contexto de escolas com regras rígidas e com programas a seguir? De qualquer forma, seu texto é verdadeiro. O texto dos alunos ressoa verdade, autenticidade, vida e amor. É uma narrativa tão bem feita que nos faz nos colocarmos no lugar deles, nos faz parte dessa história, mesmo que vicariamente; nos faz vibrar por seus alunos e suas histórias.

4) Você diz que é um processo doloroso contar histórias de desassossego e vulnerabilidade. Li recentemente um artigo sobre emoções de professores em que, pela primeira vez, vi essa palavra na nossa área, embora Brené Brown já falasse desse conceito há tanto tempo. Precisamos investigar a vulnerabilidade — a nossa, a de nossos alunos e a de nossos futuros professores.

5) Quero me lembrar do “caráter transformador das histórias, reconhecendo e imaginando possibilidades futuras e bem-sucedidas”. Aprender a “ouvir e validar a história do outro, prestar atenção, mostrar que me importo e lidar com a vulnerabilidade” (p. 192). Aprender sobre nós mesmos. Aprender sobre a escola pública e transformar a velha crença de que não é possível aprender na escola pública. É possível sim, e seu trabalho mostrou que isso é possível e mais do que isso, que é possível os alunos e professores serem autores de sua própria prática. “É possível construir histórias de autoria na escola pública”. Para isso, precisamos “compartilhar histórias de vulnerabilidade porque elas fazem parte da nossa natureza.”

Obrigada e parabéns pelo lindo trabalho!

Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Sumário

21	Introdução
25	Narrativas iniciais — minhas histórias sobre autoria
33	1. Onde, quando e com quem vivemos as experiências
55	2. Autora da minha prática docente: primeira tentativa
83	3. Autora da minha prática docente: segunda tentativa
109	4. Autora da minha prática docente: terceira tentativa
139	5. As histórias da Manoela
155	6. As releituras da Kamilly Vitória
167	7. As experiências de protagonismo do Everton
187	8. As experiências de autoria da Lowise
197	Autoria que permanece: epílogo em aberto a novas tentativas
207	Referências

Introdução

Para chegar a este texto de pesquisa, criei narrativas a partir das minhas experiências vividas como professora que buscava criar oportunidades para o desenvolvimento da autoria docente e ainda narrativas das experiências vividas pelas participantes e pelo participante de pesquisa. Busquei fios narrativos entre as várias histórias vividas e contadas, a fim de compreender narrativamente a autoria de textos e as vidas na paisagem do conhecimento docente em uma escola pública brasileira. Nesse processo de investigação, contei histórias das experiências vividas. Depois de contar essas histórias, eu as recontei, cocompondo sentidos, com atenção a como eu me posiciono em relação às pessoas na paisagem, a como as pessoas se posicionam, a como nós sentimos que mudamos em relação ao conhecimento, à percepção ou à prática, e outros fios narrativos e histórias que reverberaram, posicionando as teorias já existentes em relação a essas experiências e imaginando possibilidades futuras.

Em minha escrita, considero a indissociação entre teoria e prática, entendo que há teoria na experiência e que, pela experiência, podemos entender questões práticas e teóricas. Também entendo que forma e conteúdo se relacionam mutuamente, por isso utilizo diferentes formas de escrita, como poemas, pastiches e imagens palavras, na tentativa de expressar, no texto escrito, as experiências vividas. A imagem palavra é amplamente utilizada na pesquisa narrativa e foi apresentada por Clandinin *et al.* (2006).

Huber e Clandinin (2005), inicialmente, utilizavam o termo poesia encontrada ou poema encontrado quando escreviam nesse formato. Mello (2005) dizia que pintava com palavras. Assim como elas, retorno às notas de campo e crio um conjunto de imagens das vidas das crianças participantes da pesquisa, partindo de um cruzamento de fragmentos das histórias.

Em relação à escrita, mais especificamente ao uso da linguagem neutra e da linguagem inclusiva, na época da entrega da versão final da minha tese para o repositório institucional da UFU, eu não utilizei nem uma nem outra e, portanto, não usei os pronomes *elu*, *delu* e *todes*, por exemplo. Além disso, utilizei muitas imagens e notas de rodapé. Porém, depois de algumas conversas com ex-estudantes, sinto que fui injusta, considerando o grande número de pessoas não binárias que tenho encontrado desde 2014, e que foram estudantes da escola Aquarela (Aquarela é um nome fictício para a escola onde vivi as experiências que investiguei nesta tese). Quando eu me refiro ao copesquisador Everton e às copesquisadoras Manoela, Kamilly, Lowise e Larissa, utilizo os pronomes ele e elas; mas quando eu me refiro às turmas de estudantes da escola, se eu fosse seguir a gramática da língua portuguesa, bastaria usar eles — os alunos —, ou até eles — os alunos e elas — as alunas. Porém, entendo que eu estaria adotando uma postura binarista e sexista, caso não questionasse o masculino universal na língua portuguesa. Entendo que eu estaria excluindo as mulheres e as pessoas não binárias, o que me levou à decisão de usar a linguagem neutra como uma possibilidade.

Outra decisão tomada por mim foi não usar “x” e “@”, como em “todxs” ou “tod@s”, por dificultar a pronúncia e o acesso de pessoas cegas, surdas, com transtorno do espectro autista e dislexia ao meu texto, uma vez que os aplicativos leitores de tela não reconhecem essas palavras com marcadores “x” e “@”. Utilizo o termo leitores porque concordo com Vital (2023, p. 144), quando ela diz “utilizarei, no texto desta tese, a palavra leitor e suas variações sempre para me referir à pessoa que se apropria das práticas

de leitura e não mais aos recursos eletrônicos de síntese de voz”. Ainda a respeito das pessoas que usam aplicativos leitores de tela, neste livro eu decidi retirar as notas de rodapé, por dificultarem a fluidez da leitura, e as imagens — todas as informações contidas nas notas de rodapé e nas imagens da minha tese estão registradas no corpo do texto. Por fim, em uma constante tentativa de autoria de pesquisadora, busco utilizar a linguagem inclusiva, empregando os termos: as turmas de estudantes, minhas turmas, cada estudante, a pessoa pesquisadora e a pessoa escritora.

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 às pessoas que leem este livro construir sentidos de como a experiência de sala de aula foi vivida por mim, com o grupo de estudantes, em uma escola municipal de Minas Gerais. Busco expressar as alegrias, as dores, as confusões e os dilemas vividos por mim — a professora, pesquisadora e autora, pelo grupo de estudantes e pelas copesquisadoras e pelo copesquisador em um tom de abertura para discutir o que, geralmente, fica escondido do dia a dia na escola e na vida de discentes e docentes. Para conseguir honrar a experiência, decidi dar destaque às histórias, colocando-as em primeiro plano neste texto de pesquisa e destacando que a experiência foi o que houve de mais relevante durante a investigação.

Dividi este livro em oito capítulos, além da introdução e do epílogo. Na introdução, apresentei duas narrativas iniciais — “Quem foi Getúlio Vargas?” e “Faltou o tom”. 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 das copesquisadoras Manoela, Kamilly Vitória, Lowise e sua mãe Larissa, além das histórias do copesquisador Everton, que narram como viveram suas próprias experiências de autoria na escola.

Para concluir, depois do capítulo oito, apresento o epílogo, como um instante em que a escrita repousa por um momento e olho o caminho já percorrido com um olhar mais atento ao percurso feito. Busco retomar as indagações que me moveram ao longo da pesquisa, não para lhes dar um fim definitivo, mas para reconhecer os sentidos cocompostos ao longo do caminho. Reflito sobre como a escuta das histórias, a escrita partilhada e a relação com participantes foram se tornando modos de conceber uma autoria que não se encerra, mas permanece em movimento. Procuro também situar as contribuições da pesquisa para o campo da Linguística Aplicada, especialmente no entrelaçamento entre pesquisa narrativa, processos de formação docente e experiências de autoria em língua inglesa na escola pública. Reconheço, ainda, as limitações da pesquisa e, por fim, aponto encaminhamentos futuros: investigações que aprofundem os estudos sobre autoria e que insistam na produção de conhecimento considerando a ética relacional. É com essa abertura que encerro este livro, em um epílogo que não fecha, mas convida a novas tentativas.



Narrativas iniciais – minhas histórias sobre autoria

Começo este livro contando duas histórias: “Quem foi Getúlio Vargas?” e “Faltou o tom”, pois, ao contar essas histórias que vivenciei, fiquei envolvida em um emaranhado de provocações e inquietações. Era 2012, eu era professora efetiva de Língua Inglesa da rede municipal de Uberlândia, Minas Gerais, e queria muito fazer um doutorado. Ainda no mesmo ano, eu estava grávida da Lara, minha segunda filha. Precisava decidir o que pesquisar, qual caminho percorrer, com quem, para que e por que trilhar um percurso investigativo.

Quem foi Getúlio Vargas?

Era 1988, eu estudava em uma escola católica em São Paulo, cidade onde eu morava desde que tinha 1 ano de idade. A professora de História pediu uma pesquisa sobre a vida de Getúlio Vargas. Eu era uma aluna do 6.º ano 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, abri o maleiro do guarda-roupa no meu quarto e corri os olhos sobre os livros da *Barsa*, 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 para realizarmos nossas pesquisas escolares. Peguei o livro da letra “G” e encontrei 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 considerava uma 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, no Ensino Médio, durante as aulas de História da escola estadual onde eu estudava, enquanto aprendíamos sobre o nazismo, li a história de Olga Benário. O livro intitulado *Olga* foi muito impactante para mim, principalmente por narrar a história de Olga, uma ativista comunista e esposa de Luís Carlos Prestes, que foi enviada pelo Governo 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, que governava para o povo) e sua conexão com os nazistas, lembrei-me do meu trabalho de quando eu estava no 6.º 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 ten-

do como adolescente e, também, como a mídia podia influenciar o ponto de vista dos cidadãos.

Essa é uma história de autoria que vivenciei quando eu era uma criança do 6.º ano do Ensino Fundamental. Anos depois, em 2012, enquanto escrevia essa história, compreendi que, ao desenvolver o trabalho sobre Getúlio Vargas, eu não tive a chance de discutir sobre a vida dele. Ninguém, quando eu estava no 6.º ano, me deu a oportunidade de analisar diferentes pontos de vista, comparar, interpretar, compor sentido, falar. Eu simplesmente li, copiei, entreguei meu trabalho para a professora e ganhei nota máxima. Não fiz uma leitura crítica do assunto nem me posicionei, porque tudo estava pronto, preparado e decidido. Aquele era um dos legados da ditadura no Brasil. 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. Tampouco tive condições de pesquisar em fontes bibliográficas diversificadas, já que a *Barsa* era a minha única fonte de pesquisa da época.

Embora eu tivesse “escrito” um texto, não comecei a desenvolver um processo de autoria. Anos depois, como professora de Língua Inglesa da escola pública, eu me perguntava se estaria fazendo o mesmo com minhas/es/meus alunas/es/os. Eu estava criando oportunidades para que construíssem conhecimento? Estavam tendo espaços para falarem e serem autoras/es de seus trabalhos? Ou estavam simplesmente copiando e reproduzindo o que outras pessoas já tinham feito? Como professora de uma escola pública brasileira, estava construindo autoria da minha prática docente? Eu tinha voz e assinatura naquela paisagem?

Emprego o termo paisagem, neste livro, inspirada por Clandinin e Connelly (1995), que utilizam a metáfora da paisagem quando tratam do conhecimento docente. Essa metáfora permite que se fale em espaço, pessoa e tempo, pois ela é preenchida com

diversas pessoas, objetos e eventos nos diferentes relacionamentos e ao longo do tempo. A paisagem do conhecimento profissional é composta por relacionamentos entre as pessoas, os lugares e os objetos, formando uma paisagem tanto intelectual quanto moral, que muda constantemente.

A outra história que vou narrar também me ajudou a traçar o caminho do meu doutorado e eu a vivenciei na época do meu mestrado.

Faltou o tom

Comecei o mestrado em 2008, com a ideia de pesquisar uma proposta diferente de formação docente e trilhando o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000). Iniciei a pesquisa de mestrado muito insegura, pois não conseguia dizer claramente o que iria fazer, nunca tinha realizado uma pesquisa de iniciação científica na graduação, sentia-me amarrada pelo formalismo da academia e não me sentia madura academicamente.

Eu sabia o que eu não queria, mas estava cheia de dúvidas quanto ao que queria. Já tinha me informado sobre outras linhas de pesquisa e tinha certeza de que queria seguir o caminho da pesquisa narrativa para investigar a formação docente, 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 preocupasse com a formação docente desde o primeiro semestre do curso. Nas considerações finais da minha dissertação, em Bengezen (2010), escrevi sobre ter percebido que minha história de aprendizagem e de formação era permeada por muitos bloqueios que me impediam de ousar e de criar, já que eu estava acostumada a certos movimentos repetitivos e a obedecer a comandos; que embora a pesquisa narrativa tivesse sido o início de um caminho com mais liberdade, com mais improvisos e me-

nos medo dos tombos, eu reconheci minha falta de voz na escrita dos textos de pesquisa e assumi que faltou autoria, bem como houve dificuldade em construir meu próprio texto sem reproduzir a fala dos teóricos.

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 minha autoria, pois as ideias principais não tinham partido de mim e eu não consegui aprofundar as discussões como deveria. Em 2010, concluí minha dissertação de mestrado sabendo que não tinha encontrado o tom da narrativa, que estava sem a minha voz, e que 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 as pessoas para serem autoras? 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 alguém copia um texto do quadro obedecendo à professora, essa pessoa poderia ser considerada autora? Por outro lado, se um estudante se recusa a 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), não estaria sendo autor, já que estaria tentando subverter o que foi proposto e, de certa forma, desenvolvendo autoria por não se submeter ao que está estabelecido?

Quanto a mim, a professora pesquisadora, estava coordenando os trabalhos, provocando as turmas de estudantes, encorajando aprendizagem colaborativa e criando oportunidades de autoria? Como eu poderia me basear nas nossas experiências vividas na escola sem propor a mesma tarefa para todas as pessoas, mas tentando respeitar o ritmo de cada uma e suas necessidades? Como eu poderia, como professora, iniciar ou propor uma pesquisa que possibilitasse um compartilhamento de questões e descobertas?

Como ser autora? Como criar oportunidades para que as pessoas sejam autoras?

Minha história sobre o trabalho de Getúlio Vargas é minha história de autoria como aluna do 6.º ano que se conecta à história do meu mestrado, em que sou pesquisadora. Por entender que há uma relação entre minha dificuldade em desenvolver autoria como aluna do 6.º ano e, mais tarde, como pesquisadora, mais de vinte anos depois, decidi investigar as experiências de autoria vividas na escola pública com estudantes dessa série. Minhas histórias indicam que a escola me ensinou a escrever com correção gramatical, mas não aprendi a ser autora. Mais tarde, como professora do 6.º ano, entendi a necessidade de construir histórias de autoria.

Como pesquisadora, compartilho essas histórias com outras pessoas, profissionais da Linguística Aplicada, para construir conhecimentos sobre o que pode ser autoria, que está diretamente relacionada à produção de textos em sala de aula, portanto relacionada a uma experiência prática da atualidade. Falar do lugar de professora da 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 é uma oportunidade que tenho de compartilhar nossas experiências a partir das histórias que vivo e narro e de contribuir para as discussões relacionadas a esse contexto. Além disso, considero relevante imaginar futuras pesquisas sobre as histórias de autoria docente e discente nas aulas de língua inglesa da escola pública.

Portanto, decidi desenvolver uma pesquisa de doutorado com o objetivo de compreender narrativamente as experiências de autoria vividas por estudantes nas aulas de língua inglesa na escola pública e por mim, professora e pesquisadora, considerando uma ética relacional entre nós. Compreender narrativamente implica uma visão de conhecimento em termos narrativos. Conforme Clandinin e Connelly (1998), conhecimento é “algo narrativamen-

te incorporado em como uma pessoa está no mundo. Conhecimento como atributo pode ser dado, conhecimento como narrativa não pode. Esse último precisa ser experimentado em contexto” (p. 157, minha tradução do original *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*).



1. Onde, quando e com quem vivemos as experiências

Quando me formei no curso de Letras em São Paulo, no ano de 2005, fiquei com um diploma nas mãos que me dava o direito de ser professora de inglês e português do 6.º ano do Ensino Fundamental ao 3.º ano do Ensino Médio. Eu sentia o peso daquele diploma, daquela responsabilidade, e tinha uma ansiedade enorme em viver no meio de estudantes, da prática em sala de aula e de 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 sequer para 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 7.º ano do Fundamental II. Em 2009, abriu o primeiro concurso para professora de inglês da cidade. Antes daquela oportunidade, nunca houvera um concurso para docentes de inglês em Uberlândia. Quando passei no concurso e tive que escolher em qual escola eu gostaria de trabalhar, fiquei sem saber qual escolher, pois sendo de São Paulo não conhecia as escolas de Uberlândia. Mas uma tia do meu marido, que lecionava na rede municipal de Uberlândia, me disse para escolher “a Aquarela, que era a melhor escola de Uberlândia”, segundo ela. Fui no dia marcado para escolher a escola. Saí do prédio da Prefeitura

cheia de satisfação e esperanças, como se aquele lugar tivesse sido reservado para mim.

A escola ficava na zona urbana da cidade de Uberlândia, em uma região próxima à Universidade Federal de Uberlândia (*Campus* da Medicina/Umuarama) 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. 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, as secretárias, as assistentes de serviços gerais, as professoras e os professores. Ali começava a se formar minha segunda casa. Meu filho cursou do 4.º ao 8.º ano naquela escola, assim como filhas e filhos de colegas de trabalho e da vizinhança.

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 6.º ano do Ensino Fundamental II na Escola Aquarela, de fevereiro a outubro de 2014. A carga horária da disciplina era de duas aulas por semana, de 50 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 6.º ano no período da tarde, com uma média de 35 estudantes por turma.

Ao contar e recontar as histórias vividas naquela paisagem do conhecimento profissional (Clandinin; Connelly, 1995), minha relação com a escola foi mudando. Entendo que em alguns aspectos fui amadurecendo, pois não via mais a escola com o romantismo que eu via nos primeiros anos. Fiquei mais atenta aos problemas, mas sem deixar de me engajar em uma educação de qualidade. Percebi que a posição de escola-modelo a tornava extremamente

conservadora, exceto por alguns trabalhos isolados de docentes que tinham interesse em romper paradigmas e preconceitos.

Essa escola foi o espaço onde vivemos experiências de autoria. Eu era a professora de Inglês do 6.º ano e a pesquisadora; as participantes de pesquisa e copesquisadoras foram as estudantes Kamilly Vitória, Manoela, Lowise, e a mãe da Lowise — Larissa; o participante de pesquisa e copesquisador foi o estudante Everton, formando uma comunidade que estava vivendo histórias de se tornar autoras e autor na escola.

Minhas aulas de Língua Inglesa, quando comecei a trabalhar na escola em 2010, eram baseadas em gêneros (Bawarshi; Reiff, 2010), e ao longo de um ano letivo, trabalhei com diversos deles (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, com pouco espaço para a criatividade, o protagonismo e a liberdade de escrita. Eu me lembro de poucos trabalhos diferentes propostos por mim. Um deles foi o dos painéis sobre o Canadá apresentados em uma sessão de painéis do *Canadian Day*, na Universidade Federal de Uberlândia, em 2011. Minhas aulas foram mudando, e em 2014 resolvi trabalhar com os gêneros perfil, poema e histórias em quadrinhos. Entretanto, eu ainda queria que todo mundo aprendesse 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 pesquisar, de me atualizar, de estudar, de querer fazer diferente na sala de aula. Como pesquisadora, desde o início da investigação, durante todo o período em que estive no campo de pesquisa até o momento de escrita da tese que deu origem a este livro, eu me perguntava: quem eu sou nessa pesquisa narrativa? Quem eu sou em relação às co-pesquisadoras e ao copesquisador? Como as histórias que eu vivi e contei como professora poderiam ser valorizadas?

Durante o primeiro semestre de 2014, entreguei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) a todas as turmas, do 6.º ano A ao 6.º ano H — oito turmas com 35 estudantes cada. Expliquei às turmas de estudantes que eu estava fazendo doutorado, que estava interessada em investigar a autoria nas aulas de Inglês e que eu iria prestar atenção a suas produções escritas em língua inglesa durante as aulas. Eram dois termos de consentimento: um para ser lido e assinado pelo grupo de estudantes, e o outro, para responsáveis legais. Expliquei que meu projeto já tinha passado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU e, caso desejassem e autorizassem, eu poderia divulgar seus nomes, textos produzidos e fotografias.

Minha intenção era que as histórias de autoria não ficassem em segundo plano na pesquisa. Eu gostaria de homenagear as pessoas autoras que iriam produzir seus textos em língua inglesa. Foi muito difícil selecionar quem, de um número grande de estudantes, seria participante da pesquisa, pois vivemos muitas histórias de autoria naquele ano de 2014. Para a seleção de participantes, considerei os critérios de seleção: i) aceitar participar da pesquisa; ii) ter autorização da pessoa responsável legal; iii) devolver o termo assinado para mim em tempo hábil; iv) engajar-se nas aulas presenciais e nos ambientes virtuais; v) apresentar maior participação nas discussões na plataforma virtual de aprendizagem; vi) ser pontual na entrega das tarefas; vii) criar os próprios textos em língua inglesa em vez de reproduzir ou copiar textos, demonstrando, assim, um desenvolvimento de autoria.

O primeiro copesquisador que selecionei foi o Everton, porque ele era muito engajado nas aulas de Inglês, sabia usar o computador e a *internet* nas aulas, ajudava a turma 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 como a escola lidava

com estudantes como ele, fazendo com que repetissem um ano inteiro, desconsiderando o que faziam nas outras disciplinas. Percebi que as histórias vividas pelo Everton poderiam me ajudar a compreender as experiências de autoria na escola.

A segunda copesquisadora 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 copesquisadora foi a Manoela, que me intrigou a buscar conhecê-la mais, devido à sua timidez. Suas histórias me ajudaram a compreender a relação entre nós para o desenvolvimento da autoria nas aulas e me fizeram refletir sobre a relação entre docentes e discentes a fim de criar espaços de autoria na sala de aula.

Já a Lowise foi copesquisadora juntamente com sua mãe, Larissa, porque ambas cocompuseram textos de campo e sentidos comigo ao longo da pesquisa. Vivi experiências com a Loise em 2014, mas mais tarde suas histórias foram interrompidas por uma grave doença que tirou a sua vida. Larissa, sua mãe, e eu, consideramos relevante narrar as experiências da Lowise com esperança de que sua história pudesse reverberar e contribuir para que mais estudantes em tratamento hospitalar tivessem oportunidades de viver experiências de autoria.

Durante o ano letivo de 2014, eu estava no campo de pesquisa, e em janeiro de 2016, senti como se estivesse voltando ao campo, pois fiz contato com esse grupo de participantes de pesquisa pelo *Facebook* (rede social bastante utilizada na época) e pelo *WhatsApp* (um aplicativo de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz). Trocamos mensagens de áudio ou escritas diariamente durante dois meses. Meu objetivo era compor as histórias contadas da perspectiva das copesquisadoras e do copesquisador.

Como eu era a professora das turmas 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 de 2014 da disciplina Inglês da Escola Municipal Aquarela, que foi baseado nos planos dos anos letivos anteriores e no livro didático adotado pela escola para aquele ano, e estava organizado da seguinte forma:

1.º 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.

2.º 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.

3.º Bimestre

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

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

Sistema da língua – o tempo presente simples.

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

4.º 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.

No início do ano de 2014, 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 com um ou 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 a pesquisa. Para interagir com as/es/os alunas/es/os, 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

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 minhas/*minhes*/meus alunas/*es/os* e das/*es/os* próprias/*es/os* alunas/*es/os* entre elas/*us/es*. Pelo *Edmodo*, podíamos, por exemplo, postar mensagens no mural, onde todo o grupo podia ler, criar enquetes para obter feedback, criar avaliações, como um quiz, por exemplo, além de outras atividades.

Além disso, eu e minhas/*minhes*/meus alunas/*es/os* podíamos entregar tarefas pelo *Edmodo*, adicionar vídeos, imagens, arquivos de apresentações com tutoriais e áudios, compartilhar trabalhos *on-line*; as mães, os pais ou responsáveis podiam acompanhar as atividades; e também era possível anexar *links* para outros *sites*.

A primeira página que aparecia quando acessávamos o *Edmodo* mostrava o título “*Uberlândia Views and Voices*” em letras maiores, e logo abaixo estava escrito *This is a group of Brazilian 6th grade of English as a foreign language, at a public school* (Este é um grupo do 6.º ano de estudantes brasileiras/*es/os* de inglês como língua estrangeira). Abaixo dessa descrição, apareciam três abas intituladas *Posts*, *Folders* e *Members* (Postagens, Pastas e Membros).

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 docentes de escolas públicas, totalmente a distância e gratuito. Achei a plataforma muito útil como comunicação entre docentes e discentes e decidi utilizá-la pela primeira vez em sala de aula em 2013. Na escola onde desenvolvi a pesquisa ninguém 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 enfrentamos muitas dificuldades, já que só podemos acessar o

Edmodo se estivermos *on-line*. O maior problema era 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 minhas/*es/meus* alunas/*es/os* podíamos acessar o *Edmodo* de qualquer dispositivo, desde que estivesse conectado à *internet*; era possível acessar 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 minhas/*es/meus* alunas/*es/os* 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 30 computadores funcionando, o que resultava em um computador por estudante. Às vezes sobravam dois ou três estudantes (quando as turmas eram mais numerosas), fazendo com que trabalhassem em duplas ou em 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*.

Eu percebia que outras turmas só iam ao laboratório com docentes de outras disciplinas 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 é que complementavam o trabalho realizado no laboratório. Meu desejo, na verdade, era que tivéssemos feito todas as nossas aulas no laboratório. Mas a escrita no papel era muito utilizada dentro e fora da escola, por isso minha decisão pelo equilíbrio.

Durante o período da pesquisa, utilizamos o *Edmodo* em dois momentos diferentes: um era na escola, onde utilizávamos o *Ed-*

modo coletivamente no laboratório, seguindo as instruções que eu passava pelo data show e publicando as produções discentes (essas atividades foram avaliadas por mim e eu narro como foram essas avaliações na história “Vale nota?”); e o outro era de qualquer lugar fora da escola, como quando passava tarefas extraclasse, que não eram avaliadas nem obrigatórias. Na escola, desenvolvemos algumas atividades que foram publicadas no *Edmodo* e estão descritas com detalhes nas histórias das tentativas de autoria da minha prática docente na segunda parte deste livro: i) cada estudante criou seu próprio avatar, que falava o texto do seu perfil, e postou no *Edmodo* o *link* para acessá-lo; ii) cada estudante leu diversos perfis, escreveu o seu próprio perfil e postou no *Edmodo*; iii) cada estudante leu os textos do *site Kingsmead Eyes Speak* (Mendel, 2009), cujo *link* eu postei no *Edmodo*, e respondeu a questões sobre sua leitura digitando direto na plataforma; iv) cada estudante criou nuvens de palavras e postou no *Edmodo* o *link* para acessá-las; v) cada estudante criou tirinhas e animações e postou no *Edmodo* o *link* para acessá-las; e vi) todas/es/os postaram os poemas que produziram.

Esses seis tipos de uso do *Edmodo* acompanhei mais de perto, pois faziam parte de um trabalho maior, mais organizado e coerente de sequências didáticas com base nos gêneros. Eu avaliei o processo de construção de cada estudante, tomando nota durante as aulas e atribuindo a pontuação conforme critérios previamente combinados com as turmas. Além desses usos, o *Edmodo* funcionou como um repositório de materiais que ficou à disposição das turmas de discentes, mas com um uso mais livre. Nesse caso, o acesso era feito caso cada estudante quisesse, postando caso desejasse; eu não avaliava essas atividades e elas funcionavam como extras e opcionais.

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 pais, mães ou responsáveis legais, reuniões com docentes e festas comemorativas; utilizei os diários eletrônicos da escola, que registraram as datas das aulas, a frequência de estudantes e o conteúdo ministrado por mim durante cada aula; organizei o material produzido por mim e pelas turmas de estudantes (escritos à mão ou digitados e postados no *Edmodo*). Esse material incluía as histórias em quadrinhos, os desenhos e as animações, as frases que pintavam nas camisetas, os poemas, as folhas de atividades, as avaliações elaboradas por mim e as postagens de estudantes na plataforma virtual em resposta às atividades propostas. Conversei com as copesquisadoras e o copesquisador pelo *WhatsApp* e salvei essas conversas no meu computador pessoal; escrevi uma narrativa sobre minha conversa com a Larissa (mãe da Lowise) e fotografei as/es/os estudantes que quiseram ser fotografadas/es/os, 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.

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

Como pesquisadora, percebo o quanto estou engajada no processo de me tornar pesquisadora narrativa e de pensar narra-

tivamente, embora muitas vezes me surpreenda vivendo naquilo que Clandinin e Connelly (2000) nomeiam de fronteiras reducionistas e formalistas.

Ao passar dos textos de campo para os textos de pesquisa, considere as justificativas pessoal, prática e social, os objetivos e as indagações de pesquisa dentro do espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa. Considerar esse espaço significa buscar compor sentidos das experiências vividas olhando retrospectiva e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente (Clandinin; Connelly, 2015), situando a experiência em um lugar. Ao analisar as histórias vividas com as copesquisadoras e o copesquisador na paisagem pesquisada, considere o aspecto relacional da pesquisa narrativa e o compromisso ontológico. Como explicam Clandinin e Murphy (2009), a ontologia de Dewey, que é transacional, traz implicações epistemológicas, o que significa que a pesquisa narrativa difere de outras formas de pesquisa qualitativa. Afirmar que nosso compromisso na pesquisa narrativa é ontológico está relacionado ao conceito de experiência de Dewey: a relação intrínseca entre o ser humano e o ambiente. Nesse sentido, a pesquisa narrativa é uma relação entre a pesquisadora, as copesquisadoras e o copesquisador, que vivem, contam, recontam e revivem histórias singulares de suas vidas particulares.

Tendo como foco a audiência (pessoas pesquisadoras da área da Linguística Aplicada e da Educação) 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 essas narrativas e a seus efeitos? A quais formas meus textos de pesquisa irão chegar? Que histórias estou contando ou vou contar? (Clandinin; Connelly, 2000, 2011, 2015). Tendo essas inquietações em mente e com os textos de campo compostos, passei a 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. 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 realidade” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 20. Minha tradução do original: *In life, we create our own reality out of persons or situations; it isn't that the person or situation is the reality*).

Minha escrita busca o próprio processo da composição de sentidos, já que é pela narrativa que a análise das experiências se desdobra. A forma da escrita está intrinsecamente ligada às possibilidades de composição de sentidos, procurando envolver a audiência 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. 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 preestabelecidas, nada é dado, mas existem sentidos sendo compostos e histórias sendo construídas e reconstruídas sobre algo que me inquieta e que passo a investigar.

Para escrever este livro, construí narrativas das minhas experiências vividas lado a lado com as turmas do 6.º ano durante o ano letivo de 2014, buscando entender como é ensinar inglês na escola pública e desenvolver autoria com elas. Pensando narrativamente, este livro foi sendo criado à medida que eu ia me indagando e refletindo sobre as tensões vividas. 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, as histórias de autoria que vivenciei quando era aluna do 6.º ano e, mais tarde, na pós-graduação. Olhei prospectivamente ao buscar viver uma história diferente com minhas/*minhes*/meus alunas/*es/os*, 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 de minhas/*minhes*/meus alunas/*es/os*? Olhei extrospectivamente quando tive uma preocupação com o que as copesquisadoras e o copesquisador pensavam das suas experiências de autoria, sempre em relação a mim, quando busquei honrar as histórias de cada estudante, negociando a construção de sentidos e a repercussão que a participação na pesquisa iria ter em suas vidas.

Considerando esse espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa, dois anos depois de ter deixado o campo de pesquisa, entrei em contato com as copesquisadoras Manoela, Kamilly Vitória, Larissa (mãe da Lowise) e com o copesquisador Everton. Escrevi narrativas sobre minhas tentativas de me tornar autora da prática docente, enquanto elas e ele 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 imagem palavra.

A fim de buscar compor uma narrativa que fosse escrita da perspectiva das copesquisadoras e do copesquisador, optei por escrever as narrativas da Manoela, do Everton e da Kamilly Vitória em primeira pessoa, assumindo a posição da pessoa 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, elas e ele narraram suas experiências vividas no campo de pesquisa e

eu transcrevi essas narrativas, fazendo algumas alterações para buscar mais coerência para o texto de pesquisa, como acrescentar elementos de coesão, 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 disse ter lido as legendas das fotos da galeria de um aluno de *Kingsmead*, eu abri a tela do computador para ver qual era a fotografia que a Manoela estava descrevendo, copieei a imagem e acrescentei em sua narrativa, colando-a no texto.

Em relação à Larissa, mãe da Lowise, marquei um encontro na casa dela pelo *Facebook* e escutei sua história com todo o zelo, cuidado e atenção que pude naquele momento. Quando saí da casa dela, escrevi a narrativa, juntamente com os textos de campo da Lowise, que tínhamos composto em 2014, antes da sua partida.

Quanto terminei cada narrativa, enviei o texto a cada estudante, pedi que lessem e mostrassem a narrativa às suas mães, pais ou responsáveis legais. Embora eu já tivesse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada estudante e por suas mães, pais ou responsáveis, perguntei novamente se autorizavam a publicação daquelas histórias, incluindo seus nomes e fotografias, por entender que poderiam a qualquer momento desistir da participação depois de terem lido as narrativas. Em seguida, fiz as seguintes perguntas: tem algo que você gostaria de mudar ou de 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 suas mães, pais ou 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

Minha pesquisa 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 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 das participantes e do participante de pesquisa. A meu ver, eu poderia estar omitindo a coautoria, a voz, a criação ou até mesmo a autoria dessa pessoa.

Porque, durante a pesquisa, nós nos engajamos em um processo de querer ser autora e 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 deste livro, será divulgado. Minha assinatura estará exposta e vou colher as glórias pelo trabalho realizado. Mas os nomes das outras pessoas 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 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 possibi-

litam a identificação de crianças e adolescentes que tenham se envolvido em um ato infracional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surgiu em 13 de julho de 1990, por meio da Lei n.º 8.069, que revogou os anteriores Códigos de Menores. Além dessa proteção, infantes e jovens também contam com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 24/9/1990. 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 Estatuto da Criança e do Adolescente 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, entendo que o foco da lei, quando proíbe a divulgação da imagem e do nome da criança e do adolescente, é proteger a identidade da pessoa menor que comete ou sofre ato infracional.

O importante aqui é destacar que as crianças e adolescentes participantes da pesquisa, estudantes do Ensino Fundamental da escola pública, se envolveram em projetos cuja preocupação central era a valorização de suas culturas, a criação de trabalhos que exibem suas opiniões e divulgam suas vozes e a oportunidade de autoria de produções em vídeo, poemas, fotografias, colagens, desenhos e outros trabalhos artísticos.

Ao entregar a cada estudante do ano letivo de 2014 o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido escrito por mim, orientei que lesse com calma, em casa, e caso concordasse, assinasse e desse a suas mães, pais ou responsáveis para lerem e assinarem. 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. Além da concepção jurídica do conceito de ética, há também o que eu entendo por ética relacional (Clandinin, 2013).

Questões éticas se deslocam e se transformam à medida que avançamos em uma investigação. (Clandinin; Connelly, 2015). Essa afirmação nos dá a ideia da complexidade do conceito de

ética, principalmente na pesquisa narrativa, devido a seu caráter relacional. Como meu compromisso de pesquisadora narrativa foi com as participantes e o participante, a forma como me relacionei com elas e ele teve implicações para a construção do meu entendimento de ética. Os guias de ética em pesquisa 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 ir além 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 a pesquisadora e as participantes e o participante. Questões de igualdade e justiça social são fundamentais.

É importante destacar que as noções de negociação, ética da participação e colaboração entre participantes e pesquisadora 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.

Tanto minha entrada quanto minha saída do campo de pesquisa foi negociada com as copesquisadoras e com o copesquisador. As aulas começaram em 2014 e coincidiram com minha entrada no campo de pesquisa. Na entrada, eu me coloquei como uma professora e pesquisadora aberta, 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, por isso, em outubro de 2014, eu marquei minha saída do campo de pesquisa. No momento da minha saída, também negocie com elas e ele 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 conver-

sas com o Everton, a Kamilly e a Manoela por *WhatsApp* e com a Larissa pelo *Messenger* (*Facebook*), eu me sentia como se estivesse voltando ao campo.

Em relação à negociação de sentidos, faz parte da ética na pesquisa narrativa considerar os sentidos cocompostos com as copesquisadoras e com o copesquisador. Por isso, foi fundamental ness e trabalho relacional o contato e as negociações entre nós. Isso implica considerar que cada participante é uma pessoa com suas próprias crenças, valores, sentimentos e necessidades, que pode atuar colaborativamente com a pesquisadora.

Clandinin (2013) explica que ela e Connelly (2000, 2011, 2015) viram que precisavam pensar sobre a ética em termos relacionais. Mais de dez anos antes da obra de 2000, já 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, segundo Connelly e Clandinin (1988).

O que me chama a atenção em relação ao aspecto ético-relacional da pesquisa narrativa é “como as pessoas participantes são representadas nos textos de pesquisa” (Connelly; Clandinin, 2006, p. 483, minha tradução do original: *as participants are represented in research texts*). Penso sobre as participantes e o participante no aspecto relacional e em como eu as/o tenho representado no meu texto... Tenho honrado suas histórias? Tenho considerado seus pontos de vista sobre as experiências que vivemos lado a lado? Tenho posicionado as histórias vividas e narradas por elas/ele 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 imagem palavra:

Preocupações éticas:
quando ouvimos a história de vida de uma pessoa,
nós a respeitamos,
honramos,

mostramos nosso interesse,
nossa preocupação,
e a legitimamos.
Nós nos empoderamos.
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.

Imagem palavra criada por mim, com base em Clandinin e Murphy (2007)

Conforme Clandinin (2013), ao viver junto com participantes de pesquisa e ao ouvir suas histórias, prestamos atenção em cocompor aquilo que o campo está se tornando e quais textos de campo estamos cocompondo com essas pessoas. Ficamos atentos em como nossa presença forma os espaços entre nós e as pessoas participantes de pesquisa.

Durante a escrita, desde a composição dos textos de campo aos textos de pesquisa intermediários, até chegar aos textos finais de pesquisa, cada um desses movimentos é uma cocomposição que precisa ser cuidadosamente negociada. Essa negociação cria um espaço onde a autoridade narrativa (Olson, 1995) das pessoas participantes é honrada. Os espaços da pesquisa narrativa são espaços aos quais as pessoas participantes e pesquisadoras pertencem. Esses espaços são marcados pela ética e por atitudes de abertura, vulnerabilidade mútua, reciprocidade e cuidado (Clandinin, 2013). Às vezes, pode acontecer de uma ou um participante se sentir desconfortável com os textos de pesquisa intermediários, então, a pesquisadora pode lançar mão de ficcionalização e camuflar tempos, lugares e identidades — isso é parte da negociação.

Neste capítulo, apresentei o caminho teórico-metodológico, o contexto, as participantes (copesquisadoras) e o participante de pesquisa (copesquisador) e tratei da noção de ética na minha pesquisa baseada nas ideias de Clandinin e Connelly (1988, 2000,

2011, 2015) e Clandinin (2013), retomando conceitos como negociação e colaboração entre pesquisadora e participantes. Passo agora a narrar minhas experiências de autora da prática docente.



2. Autora da minha prática docente: primeira tentativa

Neste capítulo, narro as primeiras experiências de autoria que vivi como professora de Inglês na Escola Aquarela com as turmas do 6.º 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 à 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 durante a maior parte do ano). Desci do carro e caminhei em direção à entrada de docentes, pela porta dos fundos, para registrar minhas digitais no ponto eletrônico. Aquele dia, para mim, era especial, pois o ano estava começando e eu tinha acabado de chegar dos Estados Unidos (EUA) depois de ter passado seis semanas na Universidade do Arizona, em Tucson, no Programa

de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa (PDPI) coordenado pela Capes em parceria com a Embaixada dos EUA no Brasil, a Comissão *Fulbright* e com o apoio do Conselho Nacional de Secretarias da Educação (Consed).

Eu estava alegre e com o frio na barriga que eu costumava sentir a cada início de ano letivo, ansiosa por rever 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 maquiada, o que não era de costume, e vestindo uma camiseta vermelha do *Wildcats*, time de basquete da Universidade do Arizona).

Revi colegas, dei alguns abraços apertados, falei da viagem rapidamente e fui olhar o horário. Eu tinha ficado com oito turmas de 6.º ano da disciplina Inglês. As turmas eram divididas por letras, do 6.º A ao 6.º H. Subi a rampa que dava acesso ao andar de cima da escola 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... preciso falar menos e deixar minhas/*minhes*/meus alunas/*es/os* 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 eu tinha experienciado 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 colocar tudo isso em prática com minhas/*minhes*/meus alunas/*es/os* do 6.º ano, investigar a questão da autoria e escrever minha tese de doutorado, tudo isso sem perder o foco no ensino da língua inglesa e valorizando nossas vozes do Sul Global, sem me curvar ao imperialismo (mais tarde fui perceber o quanto eu tinha ansiedade, desejo e ilusão de controle).

Então apareci na porta da sala de aula e vi pessoas 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). Aos poucos, 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!*” (“Olá, pessoal! Boa tarde!”). Ouvi algumas vozes responderem timidamente “*Good afternoon*”, mas a maioria ficou quieta. Vi alguns sorrisos, falei um pouco de mim, perguntei o que queriam saber sobre mim, conversei com quem tinha repetido o ano e por isso eu já conhecia, e segui com as aulas — algumas atividades para quebrar o gelo daquele primeiro dia. As turmas 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 6.º ano F e um aluno gritou:

— A VIVIAAAAAANEEEEEE!!!!!!

Toda a turma começou a bater palmas, bater com os pés no chão e as mãos nas carteiras, fazendo um grande barulho. 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 pararem com a algazarra. Quando se acalmaram, eu falei um pouco de mim e conversei um pouco com a turma. Tinha cinco ou seis repetentes, que já me conheciam e me disseram que, durante o intervalo, tinham conversado com colegas de outras turmas e ficaram aguardando a aula de Inglês ansiosamente.

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 purificação e bênção da qual participei, da casa de um professor da nação *Cherokee* — contei da fogueira ao centro, da lua cheia nos abençoando e eu, como assistente do professor, guiando a fumaça de sálvia ao redor das pessoas e pelos cantos da residência, utilizando uma pena.

Acho que expressei um pouco do que aquela história tinha significado para mim, pois a turma ouviu atentamente, com expressões de alegria e curiosidade. O tempo foi passando e fui percebendo que eu tinha me empolgado e falado demais — o grupo de estudantes estava 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:

What's your name? My name is _____.

How old are you? I'm _____.

What's your favorite sport? It's _____.

Depois fiz a atividade com a turma, escrevendo algumas possibilidades de respostas no quadro, e pedi para que conversassem em inglês, trocando turnos: ora uma pessoa perguntava e a outra respondia, ora a outra fazia a pergunta. Não funcionou. Fiquei tão frustrada e preocupada por estar perdendo o controle da sala que não sabia o que fazer. A turma, alvoroçada, falava demais sobre assuntos que não tinham relação alguma com o que estávamos aprendendo, levantava das carteiras e fazia muito barulho (ria alto, arrastava carteiras, gritava, andava até as janelas e jogava papeizinhos dentro e para fora da sala).

Algumas/es/ns poucas/es/os estudantes que estavam interessadas/es/os naquele conteúdo me perguntavam como pronunciar algumas palavras e o que elas significavam, ou como dizer tal coisa em inglês, todas/es/os falando ao mesmo tempo, e eu me sentia cada vez mais perdida e atordoada, preocupada com a turma. Comecei a suar e não sabia o que fazer para se acalmarem. Por que essa atividade não tinha funcionado com o 6.º 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 história sobre essa experiência. Talvez não tivessem visto sentido em con-

versar em inglês, já que era todo mundo brasileiro! 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 estudantes que subvertia a ordem, não era passivo nem se submetia facilmente às regras impostas pela escola. Nesse primeiro dia de aula, eu me senti muito provocada e me vi como uma professora que vive muitas tensões: o que eu estava fazendo naquele primeiro dia de aula? Estava tentando ser uma professora “show”? Tinha a intenção de motivar as turmas 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 pôr em prática o planejamento que tinha feito no final do ano anterior e fui conversando com turma após turma sobre as atividades que desenvolveríamos durante o ano. Baseada nas minhas aulas dos anos anteriores e no meu planejamento, fui falando e escrevendo no quadro minha proposta de produção em inglês — escrever um perfil, um poema e criar uma vídeo-narrativa. 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 1.º bimestre, e fiz a seguinte proposta: cada aula seria como uma oficina e as turmas 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 12 pontos para atividades menores durante o bimestre (essa seria a nota do processo), e havia uma prova bimestral obrigatória para toda a escola que valia 8 pontos e que seria

aplicada nos dias e horários estabelecidos pela coordenação (essa nota seria o produto). Os 12 pontos seriam atribuídos por mim a cada aula, portanto, quem participasse das atividades ganharia pontos de participação, incluindo uma autoavaliação (uma nota atribuída por cada estudante avaliando seu engajamento, sua disciplina e seu esforço durante o bimestre). Além disso, eu gostaria também que as turmas avaliassem minha prática, mas não sabia bem como iria fazer isso.

Era comum na Escola Aquarela a realização de uma prova mensal e de um trabalho que somavam os 12 pontos do processo, mais a prova bimestral de 8 pontos. Eu queria sugerir que os 12 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 concordavam com minha sugestão, turma por turma. Disse, também, que poderiam sugerir algo diferente caso desejassem, mas ninguém 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 cada turma queria 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 conhecidas em redes sociais, planejei incluir a compreensão e a produção oral desse gênero, pensando que essas produções fariam parte das vídeo-narrativas que 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 turma 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 as turmas que sempre que a aula ocorresse em sala de aula e não no Laboratório de Informática, poderiam se sentar em duplas, mas estas já deveriam estar formadas antes que eu entrasse na sala. Além disso, pedi para que cada estudante escrevesse seu nome em um papel dobrado sobre a mesa, para que eu aprendesse seus nomes. Isso criou um interesse que eu não esperava: escreveram seus nomes de forma personalizada, capricharam nas letras, cores e desenhos e eu sentia que era muito bom, pelos sorrisos, quando eu fazia um esforço para ler as plaquinhas e chamar cada estudante pelo seu nome.

Depois das duplas organizadas, propus uma atividade de leitura. Entreguei folhas com o perfil, em inglês, de algumas pessoas (que retirei da *internet*) e atividades sobre os textos, e pedi para que 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 antes de realizar as atividades propostas. O título da página era *YOU ARE HERE: AUSTRALIA*. Abaixo do título, estava escrito *TUESDAY, DECEMBER 1, 2009*. Tinha uma foto de uma menina branca, de cabelos loiros, com um mar e montanhas ao fundo. Ao lado da foto, estava escrito

MY NAME IS AVA. POSTED BY AVA. Hi, my name is Ava. I live in Sydney, Australia. I go to a multi-cultural school. I am 8 years old. I am in grade 3. I don't have a pet, but want one badly.

Como era a primeira vez que as turmas faziam esse tipo de atividade, fiz junto com elas:

- Já estão com as folhas coladas no caderno?
- SIIIIIIIMMMMMMMM!!!
- Então vou passar olhando! — e eu caminhava entre as car-

teiras para verificar se todo mundo estava com as folhas coladas. Quando via alguém sem caderno, parava do lado, 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 alguém esquecer o caderno em casa, eu enviava um bilhete para casa 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 (e escrevi, no quadro, algumas palavras cognatas e outras não). *Sport* é um cognato? E quanto a *chocolate*? — dessa forma, à medida que as turmas identificavam, eu ia circulando os cognatos no quadro.

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

— Perfeito! E quanto aos números? O que vocês entendem com os números que aparecem no texto? — eu perguntei, buscando guiar a turma em sua leitura.

Depois, começaram a responder a algumas questões, em português, que eu tinha elaborado sobre o texto, para que 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 a autora? 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 saber 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 as turmas trabalhassem sem minha intervenção e depois ia conversando sobre possíveis respostas, passava entre as duplas para ver o que estavam fazendo, ensinava como usar o dicionário em sala de aula, encorajava o uso do celular como tradutor e discutia com a turma as questões levantadas. A essa altura, a aula de cinquenta minutos já estava para terminar, então eu avisava 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*. *Voki* é uma ferramenta *on-line* que possibilita criar avatares personalizados, bem como atribuir falas a eles. O *site* podia ser acessado em <http://www.voki.com>. Minha ideia era que cada estudante 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 as turmas de estudantes — o *Edmodo*. Na página inicial dessa plataforma, líamos em destaque uma mensagem de boas-vindas que dizia “*The safest and easiest way for educators to connect and collaborate with students, parents, and each other. Create your free account.*” (O modo mais seguro e mais fácil para docentes se conectarem e colaborarem com estudantes e familiares. Crie sua conta gratuita.)

Eu e a professora de Informática Educativa da escola ajudamos as turmas a se cadastrarem no *Edmodo*. Toda semana, durante todos os horários do turno da tarde, cada estudante foi, aos poucos, se cadastrando no grupo “*Uberlândia Views and Voices*” no *Edmodo*. Aquela aula inicial era só para se cadastrar (o cadastro

poderia ser em diversas línguas, bastava selecionar qual desejávamos. Eu encorajava a usarem em inglês, mas qualquer pessoa podia alterar o idioma e se cadastrar em português. Constantemente, eu alertava que estavam perdendo uma excelente oportunidade de aprender inglês). Eu ia mostrando o passo a passo no telão e as turmas iam se cadastrando junto comigo.

Pedi para 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, as turmas não prestavam atenção a 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 em um outro dia, não conseguiam. Eu pedia para que estudantes mais proficientes no uso da *internet* ajudassem quem tivesse mais dificuldades. Durante a aula, era comum se levantarem e irem até quem não conseguia se cadastrar. Foi uma solução que encontrei para a heterogeneidade das turmas, com estudantes que conheciam bem o ambiente digital e estudantes que tinham muita dificuldade em utilizar a *internet* para aquele fim.

Nas aulas seguintes do trabalho com o gênero perfil, voltamos a desenvolver as atividades da folha que estavam coladas no caderno. Meu plano era o seguinte: em cada semana, uma aula seria na sala de aula desenvolvendo atividades no caderno, e a outra seria no computador. A escrita no caderno era necessária para atender às demandas da vida escolar, como a prova bimestral, por exemplo, e também da vida fora da escola. Todas as turmas teriam que fazer a avaliação bimestral seguindo as normas da escola, ou seja, no mesmo horário, na data estabelecida pela coordenação, tendo duas horas para realizar uma prova elaborada por mim e aplicada por docentes de outras disciplinas.

Minha preocupação era, então, que as turmas de estudantes tivessem familiaridade com o formato da prova, com os tipos de questão, com a forma como seriam distribuídos os pontos e como

poderiam distribuir o tempo de prova. Com isso em mente, iniciamos mais uma aula:

— Vamos continuar com as folhas do perfil? 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 à mão), eu colocava somente questões de múltipla escolha na prova, e reservava as aulas para trabalhar questões abertas nas tarefas que eu avaliava durante o bimestre. Para as turmas se habituarem a esse meu sistema de avaliação, eu colocava, nas folhas, tanto questões abertas quanto fechadas, de forma que os tipos de questões já eram conhecidos no momento das provas bimestrais. Além disso, era frequente elaborarmos questões de prova coletivamente em aula. Eu insistia que toda nota de prova dependia do nosso preparo sobre o tipo de prova.

Dando continuidade ao trabalho de leitura do perfil da Ava, eu chamava a atenção 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. Em todos os dias de aula da minha disciplina, as turmas escreviam no canto do caderno o mês, o dia e o ano em 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 pudessem visualizar a ordem dos elementos nas orações, em inglês:

<i>My name</i>	<i>is</i>	<i>Ava.</i>
<i>I</i>	<i>live</i>	<i>in Sydney, Australia.</i>
<i>I</i>	<i>go</i>	<i>to a multi-cultural school.</i>
<i>I</i>	<i>am</i>	<i>8 years old.</i>
<i>I</i>	<i>am</i>	<i>in grade 3.</i>
<i>I</i>	<i>don't have</i>	<i>a pet.</i>

Sistematização da ordem dos elementos das orações, elaborada por mim, sobre o perfil de Ava, fevereiro, 2014.

— Quais vocês acham que são os verbos? — eu perguntava às turmas — As palavras que estão na coluna do meio? Isso mesmo. Aqui temos os verbos “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? Com base no perfil da Ava, complete as informações sobre você. Mas desta vez, tudo em inglês, certo?

— Em inglês, professora? Não vou dar conta... — assustavam-se nesse primeiro momento, mas à medida que eu ia colocando algumas possibilidades de respostas no quadro, 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, enquanto outras eu sugeri que procurassem no dicionário.

Durante as aulas, fui percebendo que as turmas de estudantes, em geral, tinham dificuldade em usar tanto o dicionário impresso quanto o dicionário e o tradutor *on-line*. Por isso, em várias aulas explicava como as palavras apareciam nos dicionários e no tradutor: as abreviações indicando à qual classe de palavra pertenciam, os exemplos dados e a importância do contexto. Por exemplo, eu mostrava no telão a página de um tradutor *on-line*, dizendo que as palavras podiam ter mais de um sentido, dependendo do contexto. Eu chamava a atenção para os exemplos que apareciam na parte esquerda da tela, em inglês, e para os sentidos do termo, em português, do lado direito da tela, caso ele tivesse a função de substantivo, de adjetivo ou de verbo no contexto. Assim, as turmas seguiam com as atividades, consultando dicionários ou tradutores, e na aula seguinte eu chamava individualmente na minha mesa para olhar os cadernos e ver como cada estudante estava desenvolvendo determinada parte da atividade:

a) *My favorite color is* _____.

b) *My favorite band or singer is* _____.

c) *My favorite sport is* _____.

d) *My favorite TV show is* _____.

e) *My birthday is in* _____.

f) *My best friend is* _____.

- g) *My favorite celebrity is* _____.
- h) *I am* _____ *years old.*
- i) *I'm from* _____.
- j) *I have* _____ *brothers and* _____ *sisters / I* _____ *have any brothers or sisters.*
- k) *I am in* _____ *grade.*
- l) *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. Esse perfil foi tirado do mesmo *site* que eu tinha tirado o perfil da Ava – o *National Geographic Kids*. O David era um menino nascido na China, e tinha postado fotos interessantes sobre os jogos olímpicos de inverno que aconteceram em Pequim em 2008.

Com o perfil do David em mãos, fizemos os mesmos procedimentos de leitura do perfil da Ava: analisamos as imagens, os títulos e os subtítulos, a disposição das palavras no texto, 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, as turmas estavam mais seguras e mais familiarizadas com o tipo de atividade de leitura que eu tinha proposto.

O título da página era *YOU ARE HERE: CHINA*. Abaixo do título, estava escrito *WEDNESDAY, JULY, 23, 2008*. Tinha uma foto de um menino de cabelos pretos, sorrindo e usando óculos. Ao lado da foto, estava escrito

MY LIFE IN BEIJING. POSTED BY DAVID. Hi, I'm David and I have been living in Beijing, China for a year and a half. I'm 12 years old and am going into the 8th grade this year. I have a brother, Jonathan, who is 15 and is going into the 11th grade this year. I go to an international school in the outskirts of Beijing. I like to play tennis and baseball and games on the computer.

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, uma jovem da Guatemala que eu também tinha encontrado no *site National Geographic Kids*. 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!

Partindo desse perfil, depois da leitura do texto, trabalhamos com inferências, previsões, estudo dos cognatos, da estrutura frasal e da imagem. A atividade seguinte era para usarem o perfil da Keli como modelo e substituir as estruturas em branco com suas próprias informações, preferências, fotografias etc. O último perfil com o qual trabalhamos foi o perfil do Ben, retirado do *site My Language Exchange* (2010):

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 Speak English and French and would be happy to help you with either in exchange. Country (City): United States (New York). Native Language: English / French. Practicing Language: Japanese.

— Agora vamos ler mais um perfil. Qual a língua nativa do rapaz que aparece na foto?

— Inglês e francês! É, professora... no Canadá, as pessoas falam francês também! Eu vi na televisão!

— Qual o nome da pessoa e o país de origem dela que aparece no texto?

— Estados Unidos! — gritaram com empolgação.

— Canadá!

— O nome do rapaz é Ben. 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) — Tomem o texto como exemplo.

— *I'm Brazilian, living in New York.*

— É isso aí! Não precisa ter vergonha nem medo de errar, senão a gente não aprende.

Depois de deixar alguns minutos para a leitura do texto e uso do dicionário ou tradutor *on-line*, pude fazer algumas perguntas, 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 perguntei se tinha alguém que quisesse ter o seu perfil escrito no quadro (às vezes eu fazia "uni-duni-tê" para escolher, já que eram muitas mãos levantadas), e íamos construindo o perfil coletivamente — eu ia perguntando "o que vem agora?" e ia escrevendo o perfil da aluna voluntária no quadro. Às vezes, eu escrevia o meu próprio perfil no quadro. As turmas iam percebendo que havia uma organização textual do gênero perfil e iam dizendo o que eu deveria escrever:

My name is blah blah blah

I am blah blah blah years old

I am a teacher! I am a student!

My favorite color is blah blah blah

I am a Cruzeiro fan!

No!!! Flamengo!!!

My favorite subject is Math! English! Physical Education!

I like blue.

My favorite band or singer is Shakira! Guns and Roses!

My birthday is in June. April. December.

Depois dessa aula em que escrevemos um perfil coletivamente, pedi que cada estudante escrevesse seu próprio perfil no caderno. Enfatizei que 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 coletivamente. Enquanto desenvolvíamos essas atividades em sala de aula, no Laborató-

rio 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 fotos. As turmas leram minha mensagem, que continha meu perfil, e digitaram seu perfil, que já tinha sido escrito no caderno. Ensinei também que poderiam editar seu texto sempre que fosse necessário, e que à medida que fossem lendo outros perfis, poderiam editar o seu próprio. As postagens de estudantes escrevendo seus próprios perfis começaram no dia 15 de março de 2014 e se estenderam por um mês.

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 parcerias 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. Conteí às turmas que o professor era membro do nosso grupo, que estava lendo as postagens e tinha postado o perfil dele, e que teriam mais um exemplo do gênero a ser analisado.

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 estudante tinha produzido durante o primeiro bimestre. Em maio de 2014, fomos ao Laboratório de Informática e as turmas abriram o *Edmodo*, onde eu tinha disponibilizado dois arquivos de *slides* com tutoriais sobre como usar o *Voki*: 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, para as turmas que, sentadas em seus computadores no laboratório, 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*. Minha proposta era que criassem seu próprio avatar (havia a opção de utilizar uma personagem da História, de desenho animado, um animal, ou uma pessoa). Para dar voz ao avatar, 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 na *internet*.

— Vejam a página inicial do *site Voki* — chamei a atenção para a imagem no telão que dizia:

CREATE YOUR OWN
LET YOUR IMAGINATION RUN WILD!
TRY IT — IT'S FREE!

— O que vocês estão lendo nessa tela?

— Tem alguma coisa de imaginação, professora!

— E tem a ver com criar...

— Isso mesmo, está dizendo para vocês deixarem a imaginação correr solta! Vejam só quantas personagens vocês podem criar...

— Aqui no *site* diz também que essas personagens que falam podem ser usadas para a educação (mostrando a imagem projetada no telão):

SPEAKING CHARACTERS FOR EDUCATION

- ENGAGE students
- INTRODUCE technology

- *ENHANCE language*
- *GREAT for homework*

— Está dizendo que eu posso engajar vocês, ensinar sobre tecnologia, enriquecer a linguagem e usar como tarefa de casa! O que estão achando?

— LEGAAAALLLLLLL! — respondiam com entusiasmo.

— 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 em outro computador conectado à *internet*, poderão acessar esse tutorial sempre que sentirem necessidade. Ao clicar no *link*, vocês verão a seguinte página — expliquei, apontando para o telão:

QUER CRIAR SEU PRÓPRIO AVATAR?

Abra um novo arquivo (Word ou BR Office);

Digite seu perfil em inglês;

Salve na pasta da sua turma;

Abra o site www.voki.com

Clique em CREATE

Nesse momento, antes de avançar os *slides*, observei algumas dificuldades em abrir um arquivo *Word* ou *Br Office* e digitar o perfil que estava no caderno. Entretanto, outras/es/os estudantes já procuraram seu perfil que estava postado no *Edmodo* e 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*.

— Quando vocês clicaram em “*create*”, apareceu a página seguinte?

— Apareceu, professora!

— Então agora podem brincar com a criação da personagem!
— disse isso e avancei para o próximo *slide*. Escolha o tipo de avatar, o cabelo, a boca, os olhos, os acessórios. Solte a imaginação!

Deixei as turmas brincando com as possibilidades de criação de seus avatares por aproximadamente 15 minutos e chamei a atenção para o horário... Tínhamos apenas 20 minutos para o fim da aula e estavam impacientes para inserir o texto, mas com dúvidas. Por isso, decidi mostrar os *slides* seguintes no telão. Para inserir o texto, as turmas seguiram as instruções que eu projetava.

Naquele momento, orientei a maximizarem a página do *Edmodo* onde estavam seus perfis e a copiarem o texto dele. Muitas/es/os estudantes não sabiam selecionar o texto e utilizar as teclas “Ctrl C” e “Ctrl V”. Eu ensinei e, quem já sabia, ia ensinando a turma. Percebi a ironia: eu, uma professora pesquisadora preocupada com a autoria, estava ensinando a copiar. Ouvi um murmurinho na sala do laboratório. Diziam com ar de desconfiança: “Ctrl C”, “Ctrl V”? Porém, expliquei que, naquele contexto, era a coisa certa a se fazer, pois eu estava mostrando que 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 já tinha sido produzido por cada estudante.

Feito isso, escolheram a língua (inglesa) e o sotaque que tinha disponível no aplicativo (escocês, indiano, sul-africano, britânico, estadunidense, australiano, canadense ou irlandês) e que seria utilizado pelo avatar. Também tinham a opção de gravar sua própria voz. Depois de terem terminado o avatar, poderiam publicar e compartilhar sua criação pela *internet*. Não coloquei a publicação do avatar como atividade avaliativa porque avaliei a participação e o engajamento em produzir seu próprio perfil e tentar criar seu avatar. Sugeri que postassem o *link* do seu avatar no nosso grupo do *Edmodo*, assim poderíamos ver e ouvir os avatares das turmas. No dia 24 de abril de 2014, postei o avatar que eu tinha criado para que pudessem ver e ouvir meu avatar falando inglês.

Recontando as histórias da primeira tentativa

Ao narrar minhas histórias da primeira tentativa de ser autora da prática docente, comecei falando do primeiro dia de aula, quando eu estava voltando dos EUA e conhecendo minhas turmas de estudantes, com as 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 as turmas naquele início de ano. A “professora-show” colocou-se em destaque falando mais do que as/es/os estudantes 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 as turmas, com aulas dinâmicas e movimentadas, e também que podia empoderá-las.

Entretanto, entendo que é preciso cuidado com o uso de 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. Ninguém dá poder a ninguém, porque alguém se apropria do poder. Parte das minhas tensões era devido ao fato de eu não compreender bem, na prática, essas questões de empoderamento. Se considerarmos poder como potência, quando digo que quero empoderar uma criança, estou partindo do pressuposto de que essa criança não é potente. Sem considerar a história de cada estudante, o máximo que conseguimos é uma aula show, onde dis-

centes e docentes saem com uma sensação de dever cumprido, de que tudo correu bem.

Era assim que eu estava me sentindo, até entrar na sala do 6.º 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 6.º 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 as/es/os estudantes já carregam consigo e as diferentes formas de construir esse conhecimento.

Mas o que eu não tinha parado para pensar era que as/es/os estudantes já se conheciam e, portanto, se apresentar não fazia sentido para eles. Não tinha considerado, tampouco, o grande número de repetentes naquela sala, que provavelmente já tinham feito aquela atividade de se apresentar e falar sobre si com colegas muitas vezes anteriormente, tornando aquela atividade enfadonha, talvez.

Já que eu tinha contado às turmas as experiências que eu tinha vivido nos Estados Unidos, por que não propus uma atividade em que as turmas tivessem a oportunidade de se apresentar ao grupo de docentes estadunidenses? 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 as singularidades e perguntando o que gostariam de fazer naquele contexto. Eu poderia ter me dado a chance de ser surpreendida, negociando 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 as turmas de estudantes queriam fazer. O que fiz foi simplesmente sofrer com o descontrole da sala. Provavelmente eu ameacei a

turma, como eu costumava fazer quando eram indisciplinadas e bagunceiras — eu ameaçava mandar bilhete às mães, aos pais ou responsáveis, ou encaminhar à sala da supervisão, o que também significava que as mães, os pais ou responsáveis ficariam a par do que estava acontecendo. Ao contar a história daquela experiência vivida, 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 e tentava ser diferente, mas muitas vezes acabava ameaçando e ficando brava em sala de aula, quando faziam barulho ou 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 que fossem mais democráticas.

Depois daquele primeiro momento, 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 Kids*, eu estava usando textos autênticos. Também quando utilizei o perfil do canadense Ben, do *site My 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 as turmas procurassem os perfis na *internet*? Por que elas mesmas 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 siste-

maticamente 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, eu celebro a possibilidade de alguém ter lido esse texto.

Era como se eu tivesse vivido histórias secretas no Laboratório de Informática, enquanto a história sagrada ainda prevalecia na sala de aula. Para tratar do conhecimento docente, Clandinin e Connelly (1995) utilizam a metáfora da paisagem do conhecimento profissional. Com base em Crites (1971), essa autora e esse autor entendem que docentes vivem e contam histórias sagradas, secretas e de fachada nessa paisagem. Histórias secretas são aquelas vividas e narradas por docentes somente em lugares seguros, sobre quem são, o que fazem e o que sabem.

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 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 fachada, que se alinhavam às histórias sagradas daquela instituição. As histórias sagradas são histórias tomadas por certas, não questionadas, impostas, que não consideram meu conhecimento prático de professora e que são vividas e contadas nas instituições. As histórias de fachada são aquelas que docentes vivem quando querem se encaixar no sistema educacional, isto é, quando precisam se adequar às histórias dominantes das instituições. A sala de aula ficava no andar de cima, perto da sala da supervisora, e cercada por outras salas de 6.º 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 Ensino Fundamental I. “A privacidade da sala de aula desempenha uma função epistemologicamente importante. É um lugar seguro, geralmente livre de escrutínio, onde docentes são livres para viver histórias de prática” (Clandinin; Connelly, 1995, p. 13, minha tradução do 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*). 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 estudante, os lugares por onde queriam circular no laboratório, o barulho e as conversas entre colegas e comigo e as formas de avaliação.

Em relação ao tempo, como docente, eu precisava planejar e pôr em prática as atividades nas aulas de Inglês, estando atenta ao tempo que cada estudante precisava para realizar determinadas tarefas. Sendo assim, fui autora da minha prática docente quando busquei ir contra a história sagrada da educação, que considera natural que diferentes estudantes desempenhem determinada tarefa ao mesmo tempo, dentro de um prazo determinado, e geralmente sejam avaliados ao final desse prazo.

Quanto aos lugares por onde 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 as/es/os estudantes têm liberdade de se levantar e ir até onde querem para ajudar ou pedir ajuda, elas/us/es fazem muito barulho, arrastam as cadeiras e conversam. Mas esse movimento todo me ajudava a entender as formas como estavam buscando seus caminhos

para desenvolver as tarefas e também me dava pistas de como eu poderia planejar as atividades seguintes.

Os movimentos de cada estudante, 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 as/es/os estudantes e observar o que estavam fazendo e conversar com elas/us/es, em vez de ficar sentada enquanto trabalhavam quietos ou ficar em pé dando uma aula expositiva. Essa liberdade para avaliar durante o processo de aprendizagem singular de cada estudante 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 escolhas. Ademais, o gênero perfil circula na sociedade para que a pessoa que escreve seu perfil possa ser vista e escolhida para se relacionar com quem leu o perfil dela. Porém, na história do perfil, o gênero foi trabalhado fora de contexto, pois as/es/os estudantes não se comunicaram com ninguém a partir do seu perfil.

Todas essas experiências de tentativa de autoria da prática docente foram me ajudando a imaginar possibilidades de autoria futuras. Após ter narrado como foi a experiência da minha primeira tentativa de autoria, recontei essas histórias, compondo sentidos. Considerei essas experiências de autoria como tentativas, porque eu estava buscando compreender que autora eu estava me tornando nas aulas de Inglês do 6.º 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 estudantes de uma escola em Hackney, na Inglaterra.



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 assunto 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. O vídeo apresentava diversas crianças, brincando e contando histórias, recitando poemas e descrevendo suas fotografias. Enquanto eu assistia às vídeo-narrativas (Bengezen, 2012), pensei: “minhas turmas do 6.º ano 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 e escrevi minha tradução para o português:

*“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, 2009).

“Cada parte do Congo é parte do seu corpo.
Sinto sua falta em casa.
Sinto sua falta na África, onde fazia tanto calor.
Aquele colar que você me deu é tudo o que tenho.
Você me disse para ser corajoso, através do colar que me deu.
Sem você, é escuro como uma caverna fria.
Serei corajoso, isso é verdade.
Minhas palavras vêm de mim, para você.
Sinto falta do ar que respiro na África.
Rezo a Deus para que acabe com a malária.
Agradeço por quem você é.
Você é a pessoa que me fez ir longe.”

(Kingsmead Eyes, 2009, minha tradução).

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 famílias de diversas nacionalidades e etnias. 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.

O que me motivou a usar os vídeos da escola *Kingsmead* foi a possibilidade de mostrar às turmas de Uberlândia um pouco das histórias de vida das crianças do Reino Unido, bem como de disponibilizar e compartilhar com o mundo (via *internet*) as histórias das crianças do Brasil. Essa poderia ser uma grande experiência de troca entre culturas e nós poderíamos aprender, além de tudo, sobre diversidade, diferenças, a cultura das outras pessoas 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 viviam suas experiências. Voltando o olhar para as turmas de estudantes de Uberlândia, comecei a elaborar uma série de atividades, com a esperança de criar espaços para fotografarem sua própria comunidade, refletirem sobre o lugar onde viviam 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 suas culturas, percebendo que a língua inglesa pode ser uma ponte entre elas e crianças de diversas culturas e nacionalidades, sem que tivessem que deixar nossas culturas e nossas histórias 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 constituem.

Histórias que nos constituem (*stories to live by*) é um termo narrativo que Connelly e Clandinin (1999) utilizam para se referir à identidade docente. Seria uma opção para mim, professora de Inglês na escola pública brasileira, buscar desafiar um centro de poder, ao ensinar a língua falada por pessoas que geralmente estão à margem, em vez de ensinar com base somente nos cânones tradicionais, criados por homens brancos, que mantêm esse centro de poder invisível, como observam Ferguson, Gever, Minh-ha e West (1990). Ao desenvolver um trabalho colaborativo entre as

crianças de Uberlândia e as de Hackney, eu tinha em mente a ideia de complementaridade, de desenvolvimento de um trabalho coletivo que pudesse nos ajudar a pensar em identidades, nacionalidades, pluralidade e diversidade.

Essa ideia de trabalhar baseada no projeto *Kingsmead Eyes* me acompanhava desde 2010. Porém, o projeto inicial das crianças 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 30 estudantes da escola *Kingsmead*.

Como esse novo projeto era formado pelo perfil, pelas fotos e pelos poemas das crianças de Hackney, tive a ideia de ensinar leitura e produção de poemas em inglês. Além disso, eu fazia parte de um grupo de docentes que trabalhava com a cultura e a história africana e indígena na escola, com base nas Leis 10.639 e 11.645, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Eu buscava pautar minha prática docente sobre os princípios da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento das identidades e direitos e do combate ao racismo. Eu entendia que a leitura e o debate sobre os poemas das crianças da escola *Kingsmead* era uma oportunidade de educação das relações étnico-raciais se desenvolvendo no currículo. Em novembro de 2014, haveria um evento organizado por nós, que contaria com a exposição dos trabalhos das crianças, entre outras atividades ao longo do ano.

O *site Kingsmead Eyes Speak* pareceu-me muito bom, porque, por um lado, encontrávamos diversos exemplos do gênero poema, tanto orais quanto escritos (cada estudante da escola *Kingsmead* disponibilizava suas fotografias, seu poema e um arquivo de áudio com sua própria voz recitando o poema), e, por outro, era um espaço que representava a riqueza e a complexidade da vida, devido à pluralidade 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 das crianças de Hackney, passaríamos a refletir sobre nossas histórias, nossas experiências e as histórias africanas e indígenas no Brasil.

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 e pedi para as turmas de estudantes se sentarem em duplas e acessarem o *Edmodo*, onde eu tinha postado o *link* do *site Kingsmead Eyes Speak*. Junto com o *link*, postei perguntas para nortear as turmas em uma atividade de leitura. As duplas tinham que escolher uma criança do *site Kingsmead Eyes Speak* para conhecer um pouco mais da vida dela. Quando acessavam o *site*, deparavam-se com a página inicial. À medida que passavam o mouse sobre as fotos das crianças de Hackney, a foto era tapada por um fundo azul, e aparecia o nome da criança. Em duplas, ficaram explorando e brincando com o *site*, experimentando vários espaços até decidirem qual estudante de Hackney iriam conhecer por meio de seus poemas, fotografias e perfil. Quando clicavam sobre a foto de uma criança, eram levadas a uma página com os trabalhos dela: seu perfil, suas fotografias, seus vídeos e seu poema, escrito com letra de imprensa e também à mão e recitado por ela, como no exemplo do aluno Shakur.

*Shakur iniciava seu perfil dizendo que tinha dez anos
Com quem ele morava?
"I live with my Mum, Dad, brother and sister"
Tinha nascido no Hospital Homerton.
Gostava de jogar futebol
"My parents are from Uganda"*

Imagem palavra criada por mim, com base em *Kingsmead Eyes Speak* (2011a)

Ao lado do perfil, havia uma foto da criança. Uma das fotos que mais me chamaram a atenção foi a de Shakur 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*, 2011a, minha tradução do original *This mat is a map of who I will grow up to be*). Ao ver essa fotografia, fiquei curiosa para ler seu poema e ver as outras fotografias, já que mostrava parte de uma religiosidade diferente da minha e das pessoas com quem eu convivia no Brasil.

Abaixo da fotografia de Shakur estava seu poema, escrito com sua própria letra à mão e também um áudio de sua voz recitando o poema. Era um poema sobre a arte das orações, que me fez refletir sobre muitas questões que eu gostaria de discutir em sala de aula, como, por exemplo, as escolhas que cada pessoa faz sobre qual religião seguir, ou mesmo não seguir nenhuma, a influência da família nas nossas crenças religiosas, a intolerância religiosa, o racismo religioso, os dogmas, os rituais sagrados, as instituições que frequentamos ou não, a influência da religião na política etc. Eu esperava que minhas/es/meus alunas/es/os ficassem tão curiosas/es/os sobre a história de Shakur quanto eu tinha ficado. Para mim, seu poema era fascinante.

Prayers Art
[...]
The Quran by heart
Reciting it to sub Quasum
[...]

This mat is older than me
Blessed by my mother
My father rolled it up
And took it to Mecca

[...]

It will constantly guide me
Prayer sets me free.

Kingsmead Eyes Speak (2011a)

Fiz uma versão em português para o poema do Shakur.

“A arte das orações

[...]

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

[...]

Ele irá me guiar constantemente
A oração me liberta.”

Kingsmead Eyes Speak (2011a), minha tradução

Essa atividade de leitura era o primeiro contato das turmas de estudantes de Uberlândia com os poemas do *site Kingsmead Eyes Speak*. As duplas escolheram um poema para ser analisado, conversaram sobre a autoria dele, sobre suas fotografias e seu perfil, e na semana seguinte compartilharam com a turma suas respostas às perguntas que eu tinha postado no *Edmodo*. Era possível, também, ouvir o áudio do *site* com um fone de ouvido trazido de casa ou que eu emprestava do Laboratório de Informática da escola. Todos os poemas eram acompanhados do arquivo de áudio, que ficava sempre abaixo do poema escrito.

No dia 21 de maio de 2014, vivemos uma experiência relacionada à atividade, que era a apresentação, para a turma, do que ti-

nham lido no laboratório em uma das salas do 6.º ano. Uma dupla de estudantes estava em pé, em frente à turma, e eu estava sentada na mesa de professora. Combinamos que a turma poderia ir perguntando sobre a escolha da dupla que estava em pé com base nas perguntas que eu tinha feito na semana anterior. Quem queria perguntar levantava as mãos, e a dupla escolhia cada estudante para fazer suas perguntas:

— Quem, 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!

A dupla terminou de responder e, antes de eu dar a nota, perguntei como se autoavaliariam.

— Que nota vocês acham que devem obter pelo trabalho que desenvolveram? — perguntei, contrariada, pois a dupla não tinha apresentado 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. A dupla só balançava a cabeça negativamente, com o olhar baixo, com vergonha. Perguntei:

— Na semana passada, quando estávamos no laboratório, vocês escolheram o Daniel, 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 combinamos?

— 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 todas as turmas refazerem sua apresentação, mas dessa vez eu orientaria as duplas a levarem seus cadernos, para tomarem nota das partes principais, para terem algo concreto que ajudasse a recobrar a experiência vivida no laboratório. Eu disse que teriam outra oportunidade, assim como todas as turmas, pois do jeito que estavam apresentando, não era possível conhecer a história da criança de Hackney que tinham escolhido.

— 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? — (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!

— Eu também!

— Então, viram? — Voltei-me para a dupla que tinha acabado de apresentar — Nós queremos saber mais. Sobre o que fala o poema do Daniel? Sobre uma menininha que vive na rua! Conseguem imaginar isso? Uma menininha, criancinha, em situação de 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 aluno, entre os que estavam na sala de aula 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 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 de vida das crianças daquela escola da Inglaterra, de suas famílias, religiões, moradias, separações, mortes, brincadeiras, medos e saudades.

— Então teremos que escrever nossas respostas no caderno, professora?

— Isso. Deixe as questões no Edmodo, para que você, de onde estiver durante a semana, reveja suas respostas. Além disso, você pode ler as outras respostas, 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, que estão escritos em inglês.

— Pode trazer cartaz?

— Sim, claro que pode. Pode trazer qualquer coisa que ajude nessa apresentação: as respostas escritas no caderno, imagens, fotos da criança escolhida, podem ler seu poema 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 estudante lia um pouco e contava para o restante da turma. Dessa forma, as turmas poderiam conhecer mais histórias de vida das crianças de Hackney pelos olhos de cada colega.

Porém, 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, as duplas foram formadas novamente e eu projetei no *datashow* algumas respostas dadas a respeito do que tinham lido no *site*.

Para a pergunta “Qual criança do projeto *Kingsmead Eyes Speak* você escolheu?”, responderam “Shakur; Jodine; Awa; Kevin; Che; Daniel; Shamark; Sheila; Samuel ou Athena”. A pergunta seguinte era: “Por que você escolheu essa criança?”. Responderam: “Porque achei o perfil dela legal e ela é interessante”, ou “As fotos dela são muito legais... Eu amei 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?”.

Passei para a pergunta que vinha em seguida: “Qual a relação do trabalho dessa criança com as culturas africanas e indígenas?”. Nesse caso, eu disse que se prestassem mais atenção às informações, tanto verbais quanto não verbais, teriam respostas mais detalhadas do que simplesmente: “Ele pertence à cultura africana”. O interesse era em relação a elementos das culturas africanas e indígenas e o que poderíamos aprender com aquelas crianças. Para que as respostas nos fornecessem mais informações, deveríamos prestar atenção às roupas, às comidas, aos lugares de onde vinham, aos costumes, às cores e às ancestralidades.

Posteriormente, eu queria que falassem das fotografias a partir da pergunta “Alguma foto chamou sua atenção?”. Então expliquei que precisavam fornecer detalhes das fotografias em suas respostas. 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...”, fornecendo detalhes de cores, formas e tamanhos nas descrições.

A pergunta seguinte era sobre os poemas que tinham lido. Nesse caso, eu tomei como exemplo a seguinte resposta: “Sobre coisas assustadoras como vampiros, fantasmas e espíritos (*Scrapy and Creepy* — Assustador e arrepiante)”. Eu disse que era muito bom quando fornecíamos partes do texto para exemplificar nossa resposta. Outro exemplo de resposta muito detalhada 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 essa criança 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 à TV, ouvir música...”; “Ele tem de diferente a rotina, a família, a língua 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 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 para a turma, pois assim seria possível entender um pouco mais sobre sua leitura dos poemas, perfis e fotografias. Era assim que poderíamos aprender mais em uma troca coletiva. Grande parte das turmas se engajou nessa atividade de leitura e pudemos ter uma visão de como as turmas do 6.º ano da Escola Aquarela estavam lendo os textos das crianças de Hackney.

Depois das aulas no laboratório, mostrando as respostas no *datashow* e negociando com as turmas, eu disse que 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 autoavaliação. Ninguém quis apresentar pela segunda vez. Fiquei me perguntando se ler aquele material era significativo para eles. Quem tinha feito uma boa apresentação já tinha se empenhado antes dessa segunda etapa, e quem tinha feito uma apresentação sem maiores detalhes não quis 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 cada estudante livre?
Controlar? Não controlar?
Direcionar?
Provocar?
Como engajar?
Até que ponto interferir?
Vale nota?
Não vale nota?
Por que fazer?
E se não fizer?

Imagem palavra criada por mim, com base nas aulas de leitura em língua inglesa do site *Kingsmead Eyes Speak*

Continuando essa unidade didática com os poemas do *Kingsmead* em sala de aula, entreguei folhas de atividades de leitura e pedi para colarem no caderno. Eu disse que, primeiro, iriam ler o perfil do Daniel, 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?

— ES-TA-MOS!!!

— Certo. Observem o perfil do Daniel. Estão vendo algum cognato? — essa era parte do texto que estavam lendo:

*I live in Hackney.
I was born in Homerton Hospital.
[...]
my parents are from Nigeria.
My favourite hobby is football
[...]
I have one brother and three sisters.
[...]
My big sister Hannah was born in America (New York)*

(Kingsmead Eyes Speak, 2011b)

— 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 — de quem é a autoria do texto, de onde é, de onde são as mães, pais e familiares de cada estudante, onde estudam, quantos irmãos têm, qual sua idade e qual o seu esporte favorito. 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 e responder às questões.

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. Ao

final do bimestre, esses pontos positivos somados davam a nota do processo. Nesse momento, eu também tirava dúvidas e ouvia a interpretação sobre o poema. Depois de alguns minutos deixando a turma trabalhar em silêncio, eu ia 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:

She is only four years old

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

— Ela tem apenas 4 anos! É isso que está dizendo, professora! — disse uma aluna.

— Sim, quando o Elias e a Geovanna fizeram a apresentação sobre o perfil, as fotos e o poema do Daniel, 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 seu conhecimento de mundo, fiz algumas perguntas e cada estudante ia levantando algumas hipóteses e fazendo alguns comentários, que represento a seguir em forma de imagem palavra:

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.

Imagem palavra criada por mim, com base nas aulas sobre os textos do Daniel, do projeto *Kingsmead Eyes Speak*.

Ao final da atividade, conversávamos sobre o poema escrito por Daniel. Diziam que era sobre uma menina de apenas 4 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 o pessoal comovido e a maioria concordava com Daniel na parte em que ele dizia: “crianças não deveriam testemunhar tanta frieza e tanta amargura”. Havia expressões e manifestações de choque pela violência contida no poema, por ter sido escrito por uma criança, por ser do Reino Unido e por estar publicado. Era muito diferente dos textos dos livros didáticos.

Contei às turmas 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 muitas crianças da escola, 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*, destacavam que o sucesso e a criatividade da escola *Kingsmead* eram considerados um orgulho da região (Mendel, 2009).

Eu me lembrei de quando eu era aluna de inglês do 6.º ano, quando só estudávamos textos com temas leves e felizes: passeio no parque, a hora do recreio, viagens de férias, receitas e estrelas do esporte e da música pop, e percebi que eu estava vivendo uma história diferente com aquelas turmas. A outra atividade que desenvolvemos sobre o poema do Daniel foi sistematizar um estudo dos verbos. Conversamos sobre o poema e pedi para que circulassem o pronome “*she*”. Coloquei no quadro algumas estruturas do poema:

She is only four years old
She is innocent and alone
She can hear her own heart beat
She looked
She saw two furious lions

No quadro, destaquei os verbos e expliquei que “*is*”, “*looked*” e “*saw*” estavam conjugados e que não encontrariam dessa forma no dicionário. Retomei as aulas sobre a ordem dos elementos nas orações e destacamos os pronomes, verbos, adjetivos e substantivos. Outro texto que incluí na folha de atividades de leitura foi o perfil do Lam, também da escola *Kingsmead*.

I am 10 years old.
I live with my brother and sister.
My Mum and Dad live in Vietnam.
[...]
I like to go on athletics on the computer and to play football.

(*Kingsmead Eyes Speak*, 2011c)

As turmas 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 o perfil do aluno da escola *Kingsmead*, havia também uma fotografia e uma legenda. Ao clicar na galeria, mais fotos com legendas apareciam. Depois, lemos o poema do Lam e fizemos atividades de leitura..

Lam's Poem
Hahn was sleeping and dreaming
Dreaming [...] with my mother beside us
We would be complete
Nothing could beat us
We would be one

[...]

*We would be one
[...] stand as one
We are from Vietnam
And we
Are
One.*

(*Kingsmead Eyes Speak*, 2011c)

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 as turmas de estudantes. Escolhi os dois poemas, do Daniel e do Lam, porque foram os que mais me emocionaram. Quando lemos o perfil de Lam, percebemos que ele não morava com o pai e a mãe, que haviam ficado no Vietnã, e escrevera um poema sobre união.

Eu não queria trabalhar nas aulas de inglês com temas supérfluos que davam a impressão de que a vida é só alegria 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* das crianças de Hackney e, dessa vez, fomos ao Laboratório de Informática para aprender a fazer nuvens de palavras. Meu objetivo era que as turmas de estudantes do 6.º ano da Escola Aquarela 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 histórias que nos

constituem, tanto estudantes e docentes de Uberlândia quanto de Hackney, partindo de cada singularidade.

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 programas de computador 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 as turmas criassem uma nuvem de palavras a partir dos poemas de *Kingsmead*, haveria a possibilidade de determinada palavra ser importante na composição de sentidos na leitura do poema, mas não ser recorrente, então poderiam ser destacadas as palavras que quisessem. No laboratório de Informática, pedi às turmas:

— Vamos procurar na *internet* o que são nuvens de palavra (*word clouds*). Conversem entre si, mostrem o que encontraram, perguntem, compartilhem durante a aula.

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

— Lembrem 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.

As turmas ficaram agitadas, entrando em *sites* sobre nuvens de palavras e levantando das cadeiras para ver outras criações que estavam sendo feitas, conversando e rindo na maior empolgação. Mostrei no *datashow* minha postagem do tutorial no *Edmodo*:

— Esse tutorial vai ficar no *Edmodo*. Vocês podem consultá-lo sempre que quiserem. Vejam quantas formas uma nuvem pode ter! 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 que escolheram, certo? Então, agora vocês vão ver como trabalhar com o Tagul. 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, poderão criar sua nuvem.

Nesse momento, algumas pessoas já estavam começando a criar a nuvem, enquanto outras ainda estavam tentando se conectar ao *Edmodo* para acessar o tutorial. Outras, 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 das turmas, que tentavam criar sua nuvem de palavras. Para mim, era cansativo fisicamente, pois não tinha tempo para sentar nem por um minuto, visto que sempre alguém me chamava para mostrar ou perguntar algo. Era das 13h às 17h 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 projetado pelo *datashow* cada *slide* do tutorial por alguns minutos. Para inserir o texto, mostrei o terceiro *slide*. As turmas copiavam o poema de *Kingsmead* e colavam no local indicado. Em seguida, mostrei as indicações de como inserir um título para a nuvem, como visualizar e como dar uma forma diferente a ela. Para mudar a forma da nuvem era preciso procurar, inicialmente, uma imagem no computador (uma opção era o *Google Imagens*). Apresentei, depois, os caminhos para que salvassem a imagem que escolheram no seu computador e como poderiam adicionar a forma à nuvem de palavras. Finalmente, mostrei como poderiam colocar uma palavra em destaque. Mostrei o sétimo *slide* no telão e acompanhei os trabalhos.

À medida que eu caminhava pelo laboratório de Informática e acompanhava o desenvolvimento de cada estudante, eu atribuía pontos como avaliação do processo. Compartilhar a nuvem de palavras por meio da publicação dela no *Edmodo* ou em qualquer outro *site* não valia nota. Decidimos isso, eu e as turmas, pois seria

injusto com quem não conseguisse publicar, fosse pelo tempo restrito ou pela queda da *internet* na escola. Entretanto, ensinei como postar o *link* da nuvem no *Edmodo*, para quem quisesse fazê-lo. Além disso, no tutorial havia também instruções sobre como criar a nuvem em outro *site*, o *Wordle*. Além desses, outras pessoas optaram por utilizar outros *sites*.

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 das/es/os estudantes, foi prejudicial ao desenvolvimento da autoria, porque eu interfeiri nas suas escritas, impondo ritmo e conteúdo. Por isso, eu considereei 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 escolherem o que queriam ter feito para o Dia da Consciência Negra, por exemplo. Em relação ao poema do Shakur, eu escolhi trabalhar com ele por causa das minhas histórias de busca por respostas no campo da religiosidade, mas quais seriam as escolhas das turmas? Como criar espaço para elas? Como dar lugar para que pudessem compartilhar autoridade (Oyler, 1996)? Como construir uma comunidade de construção de conhecimento (Craig, 1995, minha tradução do original *knowledge community*)?

Antes do início do ano letivo de 2014, eu fiquei me perguntando quais gêneros as turmas de estudantes do 6.º ano 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 desenvolvimento de autoria caminhava. Eu tinha vontade de criar espaços na escola onde cada estudante produzisse algo que fosse significativo para si nas aulas de inglês.

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

Minha maior tensão vivida nessa história de tentar ser autora da prática docente foi abrir mão do controle, deixando que cada estudante assumisse 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 cada estudante escolher o quê e como queria aprender? Como mães, pais, familiares e minha supervisora reagiriam àquela proposta diferente de ensino, já que estávamos acostumados a um modelo de aula em que a professora explica um conteúdo, faz perguntas para as quais já sabe as respostas e avalia o que cada estudante conseguiu 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 6.º 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 adequados à aprendizagem de inglês? Como, e de que, as turmas de estudantes seriam autoras? 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:

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

Com essas perguntas em mente, volto o olhar para Oyler (1996), que se debruça sobre o conceito de “autoridade compartilhada”, buscando analisar e discutir as relações de poder e autoridade nas salas de aula onde docentes estão buscando pedagogias progressistas. Oyler (1996) retoma os pressupostos teóricos de Dewey (1938) e Freire (1987) para discutir os dilemas relacionados à autoridade vividos por docentes. 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 quê, onde, quando e como” (p. 6, minha tradução do original *who gets to do what, where, when, and how*). Já a segunda dimensão, a do conteúdo, está relacionada com a professora como uma das autoridades em sala, como quando dizemos “fulana é uma autoridade no assunto”. Essa é uma questão daquilo 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 de grandes cânones, e a cada estudante cabe o que Orlandi (2006) chama de “transferência”, isto é, estudantes repetem o que grandes cânones dizem, mas têm a chance de compor novos sentidos. Porém, ressalta a autora, o que acontece na escola é que as turmas de estudantes ficam no nível da repetição formal — produzindo frases ou resolvendo exercícios gramaticais ou da repetição empírica —, repetindo 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 pessoas cuja autoria não está consagrada, não pertence à narrativa dominante do conhecimento que é legitimado. Eram pessoas da mesma faixa etária das minhas turmas, vindo de uma comunidade marginalizada na Europa.

Reconheço que eu não estava, ainda, dando lugar a cada estudante, já que as ideias ainda estavam partindo de mim. Eu poderia criar oportunidades para que se posicionassem como protagonistas do seu processo de escrita em inglês. Eu estaria validando o conhecimento produzido baseada em suas experiências, suas escolhas e caminhos de aprendizagem. Partiriam de cada estudante de Uberlândia, Brasil, 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 preocupação” (Oyler, 1996, p. 20, minha tradução do 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*).

Quanto ao trabalho com as nuvens de palavras, fui inspirada, principalmente, pela publicação em blog de Crystal Smith (2011),

intitulada “Nuvem de palavras: como o vocabulário dos anúncios de brinquedos reforça estereótipos de gêneros — *Word Cloud: How Toy Ad Vocabulary Reinforces Gender Stereotypes*”. 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 à venda predominantemente para eles (Smith, 2011). A autora 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, ela se baseou na seção do *site* de uma grande loja de brinquedos dos Estados Unidos reservada aos meninos, e nos 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 ataque, enquanto na nuvem dos brinquedos para meninas ficaram destacadas as palavras amor, mágica, bebês, mamãe e amizade.

Esse resultado publicado na *internet* chamou muito minha atenção para a utilidade das nuvens de palavras, e por isso decidi utilizá-las com as turmas de estudantes. A meu ver, da mesma forma que as nuvens de palavras de Smith (2011) mostravam que o vocabulário que aparecia nos anúncios de brinquedos para meninos reforçava estereótipos de gênero, as nuvens feitas com as palavras dos poemas de crianças negras de Hackney poderiam ser contrárias a estereótipos relacionados a pessoas negras, graças à diversidade dos poemas e à riqueza das interpretações realizadas, sem rótulos e limitações. Eu dizia a cada estudante que as palavras mais frequentes ficariam em destaque na nuvem, mas que 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 estudante do Brasil

fez dos poemas das crianças de Hackney, graças às escolhas que fizeram, como a forma dada à nuvem, as cores, as palavras que escolheram ou não destacar, por exemplo.

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

Após ter contado as histórias “Ensinando a ler poemas e legendas de fotos” 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.



4. Autora da minha prática docente: terceira tentativa

Continuando minha busca por autoria, apresento, neste capítulo, como aconteceu minha terceira tentativa de autoria como docente. Desta 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 para a minha prática, abri espaço para cada pessoa escolher de que queria ser autora e, pela primeira vez, parei, de fato, para ouvir minhas turmas de estudantes.

Início do 3.º bimestre: Quero ser autora de quê?

No dia 19 de maio de 2014, uma segunda-feira, fui para a sala de aula do 6.º ano H (minha primeira aula do dia) e perguntei:

“— O que vocês acham que significa uma pessoa ser autora?”

À medida que iam respondendo, eu ia escrevendo no quadro:

Quem cria uma história
Quem cria um poema
Quem faz novelas
Quem escreve um livro
Quem faz um desenho

gistrem suas impressões no caderno. Como vocês vão registrar? Continuando o ditado... a) Quantos exemplos eu encontrei? b) Sobre o que falavam? c) Quem os escreveu? d) Onde foram publicados?

As turmas levaram quase cinquenta minutos para escolher o gênero. Algumas começaram seu primeiro rascunho. Era a primeira vez que eu propunha um trabalho sem pensar que estava no controle de tudo, quanto tempo cada turma ia levar para concluir a tarefa e como cada estudante iria percorrer seu próprio caminho. Algumas ideias eu tinha em mente, baseada na minha experiência com produção escrita em língua inglesa. Eu sabia que, para produzir um gênero em inglês, vários exemplos desse gênero em inglês deveriam ser lidos. Mas eu estava apreensiva, com medo de que as turmas ficassem só conversando sobre outros assuntos e não trabalhassem em seus textos, que não se engajassem, ou que não produzissem um texto em inglês.

Nas aulas seguintes, eu ia chamando cada estudante na minha mesa e tomava nota do gênero escolhido, lia alguns exemplos que tinham trazido de casa e tentava orientar cada estudante em seus caminhos individuais. Naquelas primeiras semanas, passei por vários momentos em que me sentia perdida como professora e como pesquisadora, tentando compreender as diferentes leituras realizadas, pois muitos rascunhos que estavam produzindo não faziam sentido para mim.

Eu queria respeitar o que estava sendo produzido, mas acabava selecionando, modificando, interferindo a ponto de desencorajar, de frustrar, eu acho. Essa era uma perspectiva que caminhava na direção oposta ao que eu queria desenvolver com as turmas, pois meu desejo era legitimar e honrar a história que cada estudante estava vivendo. O que eu precisava fazer ali, na sala de aula, era compreender as relações que estavam estabelecendo entre os textos, suas experiências, seus conhecimentos e 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 me possibilitou.

A ideia da colagem

A grande maioria de estudantes das turmas insistia em escrever em português e traduzir para o inglês, com o dicionário ou o tradutor *on-line*, e esse não estava sendo um bom caminho para a escrita em inglês. Eu sabia que não poderiam escrever em português, mas a forma como eu tinha conduzido as atividades até aquele momento talvez tivesse confundido as turmas. Eu sabia, também, que precisariam ler e analisar muitas amostras em inglês do gênero escolhido. Depois de ter lido a primeira versão entregue pelas turmas, percebi que eu deveria sistematizar um estudo em aula com as dificuldades mais frequentes: 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 em sala de aula. Chamo de oficinas porque entendo que, naquelas aulas, cada estudante estava fazendo coisas e colocando a mão na massa. Tinham escolhido um gênero que desejavam produzir. 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 de cada estudante e, a partir delas, traçasse os passos seguintes da minha unidade didática.

Neste livro, adoto o termo unidade didática para me referir ao estudo sistemático de gêneros para ensinar e aprender língua inglesa, que foi vivenciado com as turmas do 6.º 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 docente; de Swales (1990, 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 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, vários módulos são organizados a partir dos problemas levantados, tratados de uma maneira particular.

A sequência pode ser dividida, basicamente, em três partes. Na primeira etapa, há uma produção inicial; na segunda, módulos que ajudam a estudar determinado gênero de forma mais detalhada; e, finalmente, na terceira etapa, há uma produção final. Baseada em minha experiência como professora de inglês na escola pública brasileira, a cada ano eu buscava reformular as atividades propostas considerando o que tinha ajudado, e mudando 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, trabalhamos com o conhecimento prévio das turmas de estudantes, analisamos a organização textual de cada gênero, realizamos debates orais, exploramos o vocabulário presente 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. Algumas pessoas acharam que as tirinhas eram muito

difíceis de serem produzidas, principalmente porque implicam humor, e quiseram trocar de gênero. Outras começaram com um gênero e me entregaram outro ao final de todo o processo, sem comentar sobre a mudança.

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 discente. Nós continuaríamos o trabalho de busca por exemplos do gênero escolhido, mas eu deveria discutir dois pontos importantes: primeiro, que essa busca, leitura e análise deveriam ser realizadas em inglês. Segundo, que era preciso 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 buscaram. 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 de camiseta, 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!

— Sim, esse pode ser um caminho! — eu disse, encorajando as turmas 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 começou um burburinho, com certo entusiasmo, pensando em possibilidades. Nas aulas seguintes, levaram exemplos impressos do gênero que tinham escolhido, conversaram entre colegas e comigo e também procuramos textos na *internet*.

Depois de algumas aulas, quase todo mundo tinha, em seus cadernos, mais de três exemplos do gênero que iria produzir. Eu tinha, também, uma lista com os nomes de cada estudante e o gênero que tinha escolhido.

Pedi para que lessem seus textos e analisassem como estavam organizados. Pedi para observarem quais palavras apareciam mais e que tipo de frase 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, as turmas 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, usava-se *will*).

No Laboratório de Informática, apresentei, no *datashow*, os *flashcards* do site *Quizlet* que eu tinha criado: um com vocabulário sobre adjetivos que caracterizam personalidade, um com vocabulário sobre substantivos que expressam sentimentos, e outro com expressões idiomáticas. *Flashcards* (também conhecidos como cartões de memória) são pequenos cartões que ajudam a aprender algo. De um lado do cartão podemos colocar um termo ou uma pergunta, e do outro, colocamos a tradução, a definição ou a resposta. *Quizlet* é um serviço *on-line* que ajuda a estudar qualquer conteúdo utilizando *flashcards*. É possível criar *flashcards* digitais, acessar os *flashcards* de outras pessoas, jogar e praticar seu conteúdo. As turmas adoraram e 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 quando contei a história da minha segunda tentativa de autoria da prática docente. Quanto às tirinhas, o primeiro

contato com esse gênero nas minhas aulas foi utilizando o livro didático (Paiva, Tavares, Braga e Franco, 2012, p. 89), quando desenvolveram as atividades propostas lendo uma tirinha do Calvin.

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

— Observem as imagens, pessoal! Do que se trata essa história?

— O Calvin tá saindo pelado de casa! (risos) Só que o pai dele pega ele de volta!

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

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

— *Unhappy, teacher!*

O livro também sugeria uma atividade de leitura para buscar informações específicas. Segui a sugestão do livro e solicitei:

— 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, enumeraram as atividades da rotina de Calvin em ordem cronológica; no segundo, marcaram “x” na resposta à pergunta “O Calvin gosta de rotina?”; e no terceiro exercício, marcaram “x” na resposta à pergunta “Na tirinha, qual é a mudança na rotina de Calvin?”. O último exercício não era de marcar “x”; 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?

Exercícios sobre a tirinha do Calvin propostos no livro didático da turma.

Fonte: Paiva, Tavares, Braga e Franco (2012, p. 89)

Dando continuidade à leitura de tirinhas, fomos ao Laboratório de Informática para estudar algumas expressões no *site Real Life: Aprenda inglês com tirinhas* — Calvin e Haroldo. Um exemplo do que foi estudado é a história em que Calvin brinca que é um elefante para acordar seu pai com um barulho de corneta. O *site* apresenta algumas tirinhas do Calvin, juntamente com palavras e expressões para ajudar a ler esse gênero. Outra atividade que propus para ler e produzir tirinhas foi também no Laboratório de Informática. As turmas passaram uma aula criando tirinhas no *site Stripgenerator*, lidando com os diferentes tipos de personagens, cenários e balões.

Até aqui, narrei como foram as atividades que realizamos 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), *slides* de fotos com legendas e livros digitais. Depois de algumas aulas, eu pensei que tivesse chegado a hora da produção. Afinal, passara uma semana entre uma atividade e outra e, na minha cabeça, todo mundo estava 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 6.º ano D e disse em voz alta, como costumava dizer:

— Peguem seus cadernos e bolsinhas e formem a fila!

Saí da sala e aguardei a turma no corredor, formamos uma fila e descemos a rampa. Quando chegamos ao laboratório de Informática, brequei a fila na porta e fui encaminhando cada estudante para os computadores, também como eu costumava fazer; do contrário, saíam atropelando tudo com pressa, arrastando as cadeiras e se empurrando para escolher onde queriam se sentar.

Cada estudante sentou-se em um computador e eu disse 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 6.º ano C.

— Atenção a 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 para 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 tinham achado e a turma disse que estava ficando muito bom. Retomei 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 11 anos” = *I have eleven years* (em vez de *I’m eleven*). 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 6.º 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 servia. 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 amargamente no meu gesto de amassar o poema da aluna e jogar no lixo, me sentindo um lixo. Eu me arrependi tanto por ter desconsiderado o trabalho dela em português, mas não tinha como voltar atrás, eu pensava e sofria.

Ai, que vontade de chorar
Minha frustração está me sufocando
Preciso me controlar para não chorar
Um nó na garganta
Muitas alunas
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 – imagem palavra criada por mim – agosto de 2014

O cansaço e a agonia que eu estava sentindo naquele momento ficaram marcados em minhas lembranças. Eu já tinha lido as versões produzidas por mais ou menos cem estudantes e ainda faltavam cerca de trezentos. Eu estava me sentindo desgastada e frustrada, porque cada estudante 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 6.º ano D, tinha decidido criar uma frase para estampar na camiseta, e escreveu o seguinte:

I’m [...] way of loneliness [...] hate of fear.

As palavras solidão, ódio e medo chamaram a minha atenção para o quanto aquela aluna sentia a necessidade de expressar suas emoções; a escrita do poema poderia ser um caminho para isso. Outra aluna escreveu:

*tonight is the night so far, so good?
[...]
they wear theis dignity*

A Jhully Evellyn, do 6.º ano E, escreveu:

*Sunday,
I'm was dreaming [...] would be like with suffering
We don't would happy [...] friends,
I'm and [...] does homework*

A Maria Eduarda Vieira, do 6.º 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):

*[...] We would be one adult.
Pai falando: You is only four years orld.
[...]
[...] You would be complete.
Pai, eu queria tanto ser adulto!
Mas você só tem quatro anos...
[...]*

Essa 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, 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 de esperança e renovação. Depois de ter passado o final de semana em casa e 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 cada estudante tinha escolhido produzir.

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, porque eu queria conversar com ela. Conteí a história do seu poema, que eu tinha amassado e jogado no lixo, pedi desculpas com os olhos marejados 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 3 de setembro de 2014, a Géssica me mostrou seu poema, em português:

O que seria de mim sem coração e a solidão
[...]
Da abertura da minha alma
[...]
O dia se aproxima
Vejo de manhã bem cedinho
[...] neblina
Que são as nuvens bem pertinho
Do meu coração
[...]
A chuva que cai
Que abaixa a poeira
[...]
Como uma flor fechada
Só eu e a solidão
Amargura que passeia na madrugada
[...]
Mas por dentro estou forte
Não posso parar aqui
Eu tenho que vencer

Texto de campo. Partes do 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 a 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 6.º ano eu disse que precisávamos rever alguns detalhes do trabalho. As turmas 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 lerem vários exemplos do gênero, todo mundo iria para casa, leria e compreenderia dezenas de textos.

Mas isso não foi o que aconteceu. A maioria só trouxe os exemplos impressos, colados nos cadernos ou copiados, mas quando eu perguntava o que tinham entendido dos textos, não sabiam responder, por isso as colagens não estavam acontecendo da forma como eu tinha previsto. Então eu disse que 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 as turmas de estudantes.

Depois de eu ter dado essas novas orientações, houve quem sentisse a necessidade de reler os exemplos do gênero e parar de produzir, ou de mudar de gênero e começar o trabalho com um novo (por exemplo, do gênero poema para o gênero legenda de fotografia). Continuei lendo os trabalhos de cada estudante 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.

Aos poucos, as turmas começaram a me mostrar suas produ-

ções 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 estavam fazendo.

A ideia que eu tive de colagem surgiu das histórias vividas com estudantes na sala de aula da escola durante as aulas de inglês. Eu estava buscando incansavelmente como uma pessoa faria para ser autora de textos em língua inglesa. Ao buscar entender melhor o conceito de colagem na escrita, encontrei o conceito de “poesia encontrada” em Murphy (2004, 2011). Interessado em investigar o conhecimento das crianças do 5.º e do 6.º ano, o autor dedica uma parte de sua tese para contar histórias de como as crianças criaram poemas encontrados (Dillard, 1995, minha tradução de *found poems*) para expressar sua compreensão sobre os boletins com as notas que a professora tinha atribuído a elas.

Lembrei-me do dadaísta Tristan Tzara, que dizia; “Poesia é para todas as pessoas”. 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 pessoas que apenas quebram os versos e trabalham com a posição das palavras, e há aquelas 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, seu contexto é dobrado. O sentido original permanece intacto, mas agora ele oscila entre dois pólos. A pessoa 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 interrompidos (Dillard, 1995, p. ix apud Murphy, 2004, p. 66, minha tradução do 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*).

Minhas turmas de estudantes estavam escrevendo em língua inglesa. Estavam desenvolvendo autoria. Estavam brincando com a imaginação da audiência e delas próprias, expressando sua percepção e estimulando a minha percepção (sua primeira leitora). 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 estudante escolheu o que queria produzir. Em cada fragmento, em cada rearranjo, estavam compondo histórias que nos constituem. 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 minhas turmas seriam fundamentais para que conseguíssemos atingir nossos objetivos. A experiência de amassar o poema da Géssica e jogá-lo no lixo foi muito marcante e se tornou uma história difícil de ser contada, mesmo depois de anos. Era difícil expor minha falta de paciência e meu desequilíbrio. Era difícil admitir que eu agi como se tivesse autoridade para dizer 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, algumas pessoas 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 autora do próprio texto significa fazer escolhas quanto a que forma utilizar, o que dizer e como dizer, considerando as possíveis pessoas que vão ler seu trabalho (a audiência). Ao discutir tensões relacionadas à autoria, essa autora e esse autor falam das pessoas pesquisadoras que transitam do campo de pesquisa para o momento da escrita de seus artigos, teses e dissertações. Seria possível traçar um paralelo entre a pessoa pesquisadora no campo de pesquisa e a pessoa estudante na sala de aula?

A assinatura é uma marca que se imprime de acordo com a forma como nos colocamos no campo de pesquisa. Ao considerar minhas turmas na sala de aula, a assinatura é a forma como elas se comportam no espaço da escola — e essa forma marca cada pessoa como escritora na paisagem vivida. É como cada estudante deixa sua marca. É essa assinatura que considero a autoria de vida, onde a/e/o aluna/e/o pode ser autora/e/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, pedia desculpas quando sentia que tinha sido injusta e costumava me preocupar com quem eu era em relação a cada estudante e quem eu estava me tornando. Quando alguma tarefa não era realizada da maneira como eu esperava, passei a olhar para dentro de mim, buscando o que poderia ser melhorado. Essa ética relacional foi a base para minhas experiências de autoria docente.

A assinatura que deixamos em nossos trabalhos

Assim como na pesquisa eu vou do campo para a escrita do texto de campo e para o texto de pesquisa, cada estudante parte da paisagem onde vive, que é a paisagem do conhecimento discente (Clandinin; Connelly, 1995), para a escrita de seus textos na escola. Essa outra assinatura é a marca que cada estudante 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 minhas turmas estávamos envolvidas 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); Beato-Canato (2009, 2011); Beato-Canato e Cristóvão (2012), que concebem a escrita como um trabalho em progresso. No ir e vir dos textos, 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. Minhas turmas se engajaram nesse processo, vivendo as experiências de retrabalhar seu texto, moldar e refazer, para que ficasse cada vez melhor e para ser publicado. Nesse trabalho em progresso, os sentidos compostos, tanto pela pessoa escritora quanto pela pessoa leitora, eram formas de deixar sua marca de autoria. Um texto sem assinatura e sem voz é um documento frio e despersonalizado, afirmam Clandinin e Connelly (2000), ou, como sustenta Orlandi (2006), é um texto sem estudante dentro.

Portanto, no caso de minhas turmas, 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, vivia experiências de autoria docente. De forma relacional, minhas turmas de estudantes também viviam experiências de autoria, ao constatarem que um

erro ortográfico, por exemplo, não era tão importante a ponto de desvalorizar os textos, 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 as turmas faziam e suas criações eram um conjunto de outras vozes (Bakhtin, 2006). Por isso considero, como Soares (2006), o processo de autoria como um processo de transformação: cada estudante, de forma singular e diferente, negocia os sentidos, faz escolhas, até chegar a uma forma particular de dizer o que quer dizer a alguém (sua audiência), que também lê e interpreta de forma singular aquilo que foi produzido. Vivendo experiências de autoria com minhas turmas, 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 gente dentro (Orlandi, 2006), foi preciso muita luta. Enfrentar um papel ou uma tela em branco pode ser assustador. Criar espaços para minhas turmas 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 o ódio pela escrita tenha raízes em nossas experiências passadas” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 10, minha tradução de *Perhaps some of the hesitancy, maybe hatred, for writing has roots in our past experiences*). Na escola, a escrita serve, na maioria das vezes, para que docentes possam conferir se cada estudante memorizou um conteúdo, ou para cada estudante responder a uma pergunta cuja resposta já é conhecida. A escola nos ensina a usar a escrita

para expor o que sabemos, em vez de escrever para aprender, para criar ou 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” (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2005, p. 11, minha tradução de *struggle with how to write differently from the forms and styles we learned through the lessons of school*). Em geral, nem a escola nem a faculdade de Letras trabalham com a escrita de textos “com gente dentro”. Minhas experiências de escrita como aluna fizeram com que eu, como professora, buscasse ir além, pois eu não queria que minhas turmas vivessem experiências de escrita 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, como organismos que pulsam. Isso aconteceu comigo, quando li pela primeira vez uma pesquisa narrativa. Senti o poder das histórias ao ler Mello (2005), ficando presa à tela do computador, às vezes com lágrimas nos olhos, muitas vezes com perguntas, inseguranças, 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, minha tradução de *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*): “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”. Isso aconteceu, também, com estudantes, como no caso do Everton, por exemplo, que me parava na rampa para dizer que tinha escrito uma história, ou da Kamilly Vitória, que escreveu várias versões diferentes do seu poema em pouco tempo.

Quanto à questão da audiência, Clandinin e Connelly (2011, 2015) afirmam que a escrita é permeada por tensões entre a assinatura, a voz e a audiência. Conforme Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005, p. 275, minha tradução de *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*), “a escrita é melhor compreendida como um ato social profundo. Mesmo no isolamento, mesmo se inconsciente, a pessoa escritora carrega um diálogo interior com as audiências, com docentes e pessoas escritoras do passado”. A nossa interação com as outras pessoas molda nossa escrita e, por isso, os relacionamentos de cada estudante entre colegas e com docentes, e seus relacionamentos com a audiência são fundamentais para o desenvolvimento da autoria na escola. Entendendo essa questão, podemos tirar proveito dessas interações sociais e ter mais atenção aos relacionamentos, ao trabalho colaborativo e às respostas que damos às leituras.

Mas, e quanto ao plágio?

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

Então conversamos 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 quem tinha copiado algo. Eu não podia expor a pessoa nem acusá-la de plágio, pois eu sabia que ela não estava preparada para entender a gravidade disso. A escola, em geral, não cria oportunidades de autoria, principalmente pela cultura da cópia, que é incentivada.

Há quem acredite que as pessoas aprendem quando copiam, e por isso a manutenção da prática da cópia em sala de aula. Cada estudante, 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 6.º ano de 2014, recebi alguns trabalhos que eram cópias da *internet*. Como professora, foi fácil reconhecer as produções que eram cópias, pois eu pedia para entregarem os originais que tinham servido como ponto de partida para as produções escritas. Todo mundo que copiava não apresentava o processo da produção. A primeira reação que tive foi pedir para juntarem tudo: aquele texto final com todos os outros textos que tinham copiado da *internet* para lerem e, a partir deles, construir suas versões finais.

Um tempo depois, eu segui a sugestão da minha orientadora e disse que “eu estava interessada na autoria de cada estudante, no que pensavam, no que importava para cada pessoa. 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 cada estudante pensa, adoto uma perspectiva que se coaduna com o olhar aprendiz reivindicado por Lugones (1987). Lugones é uma filósofa argentina que trata de questões feministas pós-coloniais, defendendo um olhar livre da arrogância acadêmica do Ocidente. Lugones (1987) sugere que tenhamos 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 da outra pessoa com uma percepção amorosa e não arrogante, para aprender com ela e respeitá-la. Várias vezes durante a pesquisa eu me percebi com uma postura arrogante, que desconsiderava os saberes produzidos por minhas turmas do 6.º ano, como no caso do poema amassado, por exemplo.

Freire (1983) aborda uma concepção de arrogância quando defende o diálogo amoroso entre docentes e discentes. Concordo

com esse autor em relação às características do diálogo e do anti-diálogo: o diálogo, por um lado, é amoroso, humilde e crítico; mas o antidiálogo, por outro lado, é arrogante. A relação que se estabelece entre docente e discente no diálogo é uma relação horizontal, mas no antidiálogo é uma educação bancária, de cima para baixo, colocando docentes como quem transmite conteúdos e discentes 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 minhas turmas na busca pelo desenvolvimento da autoria. Só foi possível, para mim, considerar e construir autoria ao viajar para o mundo da outra pessoa com uma percepção amorosa (em vez de arrogante). Viajar entre mundos envolve uma espécie de diversão, uma brincadeira ou um desenfado, como explica Lugones (1987):

A diversão é, em parte, uma abertura para ser uma tola, 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 uma boba, abertura para a autoconstrução ou reconstrução e para a construção e reconstrução do mundo em que habitamos plenamente (Lugones, 1987, p. 11, minha tradução de *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*).

Caso eu tivesse mantido meu olhar arrogante, eu não teria criado as oportunidades e os espaços necessários para que vivêssemos experiências de autoria. As produções e a valorização dos

saberes de cada estudante só foi possível porque houve uma mudança da 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 minhas turmas entregarem as versões finais dos textos que tinham produzido, algumas alunas que tinham escolhido criar nuvens de palavras me entregaram suas nuvens feitas à mão. A maioria de quem criou histórias em quadrinhos preferiu fazer à mão, e poucas pessoas utilizaram *sites* como *Bitstrips* ou *Stripgenerator*, por exemplo — O *Bitstrips* (<https://www.bitstrips.com/>) é um aplicativo para *Android*, *iOS* e *Facebook* que possibilita a criação de personagens (um avatar de si mesmo), além de publicar quadrinhos. Era possível, também, fazer o avatar de alguém que fosse seu contato na rede social. O *Stripgenerator* (<http://stripgenerator.com>) é uma ferramenta *on-line* que permite a criação de HQs (é possível escolher personagens e criar o enredo). Perguntei:

— Por que vocês escolheram fazer seus textos escritos à mão?

Algumas pessoas me disseram que tiveram dificuldades com a *internet* e outras que era porque preferiram daquela forma. Eu imagino outras possibilidades: e se eu tivesse devolvido as versões finais, 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 histórias de homogeneização, quando narrei que eu estava trabalhando de modo a levar todas as turmas a lerem o mesmo texto, a produzirem o mesmo gênero ao mesmo tempo. O que quero problematizar agora é o fato de as turmas só fazerem

downloads e quase nunca *uploads*. Em nenhum momento fui uma professora que abriu espaço para que produzissem e carregassem a rede, alimentando *sites* que aceitam contribuições de internautas. Estava mais tirando da rede do que colocando, ou seja, mais reproduzindo do que produzindo.

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

Ao analisar as histórias das experiências vividas com as turmas do 6.º 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 instrumentos físicos dos computadores, a saber lidar com o *mouse* (clicar com o botão esquerdo, clicar com o botão direito, selecionar e arrastar), com o teclado (usar a tecla *print screen*), a reconhecer ícones e a reconhecer as diferenças entre o que fazemos na *internet* e fora dela.

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 de um *e-book* que reuniu todas as produções em inglês, houve desenvolvimento do processo de autoria. Entretanto, faltou colaboração entre pares, pois só eu praticamente lia muito e revisava os textos, mas não criei oportunidades para que lessem em pares. Faltou, também, oportunidades para que fizéssemos mais *uploads*

daquele material que produzimos, em vez de ficarmos limitados aos cadernos e ao grupo fechado do *Edmodo*.

Avaliações

“Neste 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 qual gênero vocês querem produzir.” Foi assim que comecei a aula. Logo, ouvi uma voz no meio da turma: “Vale nota?”. Parece que eu já esperava aquela pergunta, pois no início do 3.º bimestre já tinha pensado em uma possível distribuição de pontos. Eu era obrigada, como professora daquela escola, a distribuir 15 pontos durante o bimestre, fora os 3 pontos de participação e os 12 pontos da prova bimestral. Coloquei a distribuição de pontos na lousa:

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 dos gêneros que cada estudante escolheria, mais a entrega da versão final na data marcada. A atividade avaliativa seriam as folhas coladas no caderno contendo questões que ajudariam na preparação para a avaliação bimestral, que era a prova que faziam em todas as disciplinas. Os 3 pontos de participação seriam atribuídos a quem cumprisse as atividades propostas em sala. Perguntei se 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 às turmas? E se eu tivesse

dividido as turmas em grupos, para poderem discutir e chegar a uma forma como gostariam que fosse a avaliação?

A avaliação bimestral era uma tradição de anos na Escola Aquarela. No final de cada bimestre, as turmas eram organizadas em quatro fileiras e ficavam das 13h50 às 15h30 realizando uma prova. Todas as turmas de 6.º e 7.º ano do turno da tarde faziam a prova de uma mesma disciplina por dia. Durante esse horário, cada docente 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, as turmas deveriam levar dois horários para fazer uma prova de fácil correção (eu teria só uma semana para corrigir as provas de oito turmas); e ninguém poderia sair no prejuízo 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 elaboração, 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 estudante, eu chamava individualmente a cada semana, analisava o que estavam produzindo e dava meu parecer, para que pudessem refazer seu texto. O caderno de cada estudante funcionava como um portfólio, onde colavam as folhas das atividades, os textos que escolhiam e desenvolviam as tarefas. Eu atribuía 50% da nota e cada estudante se atribuía outros 50%, fazendo uma autoavaliação. As turmas e eu também avaliávamos as postagens no *Edmodo*, clicando em “curti” ou “não curti” abaixo da postagem e fazendo comentários.



5. As histórias da Manoela

Neste capítulo, narro as experiências de autoria da participante e copesquisadora Manoela na escola, utilizando a escrita em primeira pessoa, como detalhei na seção intitulada “Dos textos de campo aos textos de pesquisa intermediários e aos textos de pesquisa”, no capítulo 1. No início do capítulo, Manoela narra sua experiência de reescrever um perfil nas minhas aulas, depois conta uma história de como foi o caminho que decidiu percorrer até ser autora de uma legenda de fotografias e, finalmente, eu reconto 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 todas as ocorrências da turma eram anotadas. Quando uma professora sai da sala e volta com o caderno amarelo nas mãos, a gente fica com medo, pois alguém 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 quem se sentasse atrás de mim. 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 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 mioopia. 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 a 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 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 3.º 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 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 em inglês eu conseguisse, então comecei lendo três poemas dos alunos da escola *Kingsmead*. Um era o poema do Daniel, o outro era do Che, e o outro era do Shakur, todos retirados do *Kingsmead Eyes Speak*.

Escrevi no meu caderno que o poema do Daniel falava de uma menina que só tinha 4 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 em que o astro do *pop*, Michael Jackson, tinha morrido, e que ele tinha aprendido a dançar os passos do ídolo na MTV:

[...]
It was glittering dark
Estava escuro e cintilante
Then the light snapped on
Então a luz se acendeu
Like a biting shark
Como um tubarão mordendo
Everyone stopped dancing the moonwalk
Todo mundo parou de dançar moonwalk
Everyone fell silent [...]
Todos ficaram em silêncio [...]
[...] 'What's wrong?'
[...] 'O que houve?'
[...] 'Michael Jackson is gone!'
[...] 'Michael Jackson se foi!'
[...] *Dead?*
[...] *Morto?*

[...]
The strongest dancer to ever exist
O dançarino mais forte que já existiu

[...]
When he danced the world felt free
Quando ele dançava, o mundo se sentia livre

[...]
Now you had better make room for me
Agora é melhor abrirem espaço pra mim
Because my dancing's gonna go down in history
Porque a minha dança vai entrar para a história

Texto de pesquisa intermediário com base no poema do Che
(Kingsmead Eyes Speak, 2011e)

O terceiro poema que escolhi ler foi o do Shakur. 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:

[...]
She dreams of going home
Ela sonha em ir pra casa

[...]
A little girl
Uma garotinha
Living on the other side of the world
Vivendo do outro lado do mundo

[...]
She lives in a big house in Ghana
Ela mora numa casa grande em Gana
West Africa and still wears the flag on her
África Ocidental, e ainda carrega a bandeira

Texto de pesquisa intermediário com base no poema do Antoine
(Kingsmead Eyes Speak, 2011f)

O poema do Antoine era intitulado *Going home*, que significa indo para casa. Sobre esse poema, eu não escrevi nada em meu caderno. Só o copiei da *internet*. Eu ia lendo o poema na tela e escrevendo à 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 do texto do qual eu seria 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 muita novidade e eu estava indecisa.

Nada de poemas para mim: estou mais interessada nas fotografias

Comecei a me interessar mais pelas fotografias do *site Kingsmead Eyes Speak*. Eu entendia mais as fotografias. Li todas as legendas das fotos que o Daniel tinha postado no *site*, copiando a legenda e colando no tradutor *on-line*.

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), e a legenda era a seguinte: “Minha irmãzinha em pé no parapeito da janela. Eu gostava do jeito que as cortinas formavam uma curva sobre a cabeça dela” — *My little sister standing on the window sill. I liked the way the curtains [...] (Kingsmead Eyes Speak, 2011b).*

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 fazem 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, em que

ele narrava algumas fotos. Eu nunca tinha visto uma coisa assim antes, era bem diferente. Acho que o grupo de estudantes daquela escola fez um trabalho muito bonito. Ouvir o Daniel falando no vídeo era bom para ouvir as palavras em inglês. A segunda legenda que li das fotos da galeria do Daniel foi sobre a foto do irmão mais novo dele, que estava segurando um avião de brinquedo: “Meu irmãozinho brincando com meu avião. Tirei essa foto enquanto ele se movia e gosto do fato de que ele está nítido, mas o fundo está borrado” — *[...] playing with my aeroplane. I took this photo when he was moving and I like that he is still but the background is blurry (Kingsmead Eyes Speak, 2011b).*

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 a 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: “Uma reunião de oração na nossa casa. Nós frequentemente vamos a reuniões de oração, e eu quis tirar essa foto para mostrar a nossa religião”. *A prayer meeting in our house. [...] to prayer meetings and I wanted to take this photo to show our religion (Kingsmead Eyes Speak, 2011b).*

A quarta legenda que li, seguindo a sequência da galeria do Daniel, foi a que descreve o irmão dele com as mãos juntas em sinal de oração. A legenda dizia que Daniel e seus irmãos costumavam fazer as orações sozinhos, no quarto, mas depois passaram a orar com a família na sala todas as noites. 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: *My little brother praying in our room. We used to do this by ourselves but now we all pray together [...] (Kingsmead Eyes Speak, 2011b).*

A outra legenda que li foi sobre a 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: *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 [...]* (Kingsmead Eyes Speak, 2011b).

A sexta legenda foi sobre a irmã do Daniel falando ao telefone. 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: *My sister [...] on the phone. She always does this and she's kind of like my Mum because they go on the phone every two seconds* (Kingsmead Eyes Speak, 2011b).

Outra legenda que li foi de uma fotografia que o Daniel tirou de uma de suas irmãs lendo um livro no sofá. 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 nas minhas amizades, 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*: *This is my sister reading on our couch. She likes [...] and she mostly likes reading my books* (Kingsmead Eyes Speak, 2011b).

Outra legenda que li foi a da foto que o Daniel tirou da sua irmãzinha no quarto. Ele diz, na legenda, que sua irmã estava escalando a janela: *My sister climbing onto the window sill. [...] on the windowsill and signs* (Kingsmead Eyes Speak, 2011b). 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. 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: *The bus that took us to the Aquatic Centre in the Olympic park. I was excited [...], my heart was beating really fast and I couldn't stop talking* (Kingsmead Eyes Speak, 2011b).

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 a minha própria realidade. Peguei a última foto que aparece no carrossel do Daniel no *site*, em que aparecia um ônibus. Minha legenda da fotografia e minha própria tradução para minha legenda ficou assim:

*The bus that took us to the Aquatic Centre in Parque do Sabiá.
I was excited to go there, [...] was beating really fast and I couldn't [...]
O ônibus que levou a gente até o Centro Aquático no Parque do Sabiá.
Eu estava muito empolgada pra ir lá, [...] batia rápido e eu não conseguia [...]*

Texto de campo escrito com base em partes da legenda de fotografia criada por Manoela.

Recontando a história da Manoela: dilemas ético-relacionais

Manoela era uma aluna doce e quieta durante as aulas. Ela 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 a mãe dela 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* 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, e ter preferido pegar uma já pronta, de um aluno do Reino Unido. Eu me senti frustrada como professora, porque eu estava preocupada em criar oportunidades para que ela vivesse experiências de autoria na escola pública. Eu esperava que a Manoela escolhesse algo singular para ser fotografado e que falasse sobre esse algo, que a foto e a legenda ajudassem a Manoela a contar a sua história a 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 do *Elap — Emerging Leaders in the America's Program* financiada pelo governo canadense, durante o período de novembro de 2016 a março de 2017, sob a supervisão do Prof. Dr. Michael Shaun Murphy, da Universidade de Saskatchewan, e estava com medo de como a Manoela iria receber minhas mensagens, já 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: Às 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, 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 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 compatível com a sua habilidade.

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 arrogante (Lugones, 1987). Agora vejo a necessidade de compor sentidos diferentes

para essa história, levando em consideração um cuidado, buscando honrar 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. Durante e depois da conversa eu me senti confortável, pois a Manoela esteve aberta para conversar, disse que não era incômodo algum da parte dela 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 vivendo dentro de uma cultura de cópia e de reproduções. Talvez essa cultura de cópia tenha levado Manoela a não saber fazer outra coisa senão cópias, daí a dificuldade de desenvolver autoria na escola.

Sobre ela ter dito que usou uma foto do Daniel porque 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 estudantes de Hackney, mostrando às turmas de Uberlândia que 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, já que o Daniel chegava à Manoela por meio de um *site* construído na Europa.

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, como professora, ter permitido que a aluna escolhesse realizar suas tarefas da forma como se sentisse confortável. 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.

Quando Oyler (1996) trata de autoridade compartilhada, ela chama nossa atenção para a necessidade de dar lugar a cada estudante, tomando como exemplo um trabalho com a professora Anne, de uma turma do 1.º ano. Em uma das histórias vividas pela professora Anne e sua turma, Oyler (1996) narra que Anne quis compor uma história coletiva sobre uma visita ao zoológico, começando pela observação dos pássaros e das flores. A turma queria escrever sobre os golfinhos, mas Anne insistia em escrever sobre a primavera. Oyler (1996) defende a necessidade do equilíbrio entre as agendas de discentes e docentes: “Se a professora já decidiu o tópico e a estrutura do texto, ela foi autora antecipadamente” (p. 130, minha tradução de *If the teacher has already decided the topic and structure of the text, she or he has authored it ahead of time*).

Concordando com 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 docentes e discentes.

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 o trabalho com poemas, já que eu tinha usado muitos poemas nas minhas primeiras tentativas de autoria docente e por isso a Manoela tinha escolhido ser autora de um poema naquele primeiro momento. 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 ela copiasse, mas a Manoela copiou a foto. Minha tensão era em relação a ela não ter usado a linguagem 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 uma imagem palavra:

*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.*

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

Texto de pesquisa intermediário, com base na legenda de fotografia de Manoela – novembro, 2016.

Essas são as palavras dela, mas em uma forma diferente, e eu pedi licença para adicionar os três últimos versos, mas eles foram tirados diretamente da legenda de fotografia da Manoela. O que a forma das palavras faz 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 e Connelly (2000, 2011, 2015) afirmam que, às vezes, a autoria é muito frágil. Uma autoria muito frágil pode mostrar que a pessoa escritora 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, eu passava horas copiando do quadro ou do livro didático, só para que a sala permanecesse em silêncio e para passar o tempo. Nesses casos, não há experiências de autoria, pois a cópia se torna algo mecânico, e eu ficava pensando em outras coisas, sem relação com o conteúdo que estava copiando.

Já um texto de autoria equilibrada possui ritmo, é uma leitura que compõe identidades, tem um tom característico, é parte da pessoa escritora — é quando ela consegue deixar sua marca no texto. Nos dizeres de Clandinin e Connelly (2015), quando o véu do silêncio se levanta e a pessoa que escreve reconhece que tem algo a dizer e sente a força da própria voz, é necessário encontrar uma forma de expressar aquilo que deseja compartilhar. Estávamos vivendo experiências de autoria nas nossas aulas de Inglês, e

eu, particularmente, estava buscando autoria como pesquisadora ao escrever este texto. A partir do momento em 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 copesquisadora foi fundamental para honrar a voz da Manoela. Validar suas histórias vividas foi possível devido à autoridade compartilhada entre nós durante a pesquisa.



6. As releituras da Kamilly Vitória

Neste capítulo, narro como a copesquisadora Kamilly Vitória viveu experiências de autoria na Escola Aquarela, também utilizando narração em primeira pessoa. Com sua primeira narrativa, “Minha experiência de escrever um poema”, as experiências da Kamilly são narradas, ao criar uma nuvem de palavras a partir de sua releitura de um poema escrito por uma aluna de Hackney, Reino Unido. Kamilly também narra a história “A narrativa da Kamilly na sua própria voz”, sobre suas experiências de escrever um poema em inglês. Depois das experiências da Kamilly, eu conto suas histórias, buscando discutir as histórias vividas e narradas por ela.

A narrativa da Kamilly na sua própria voz

As aulas no Laboratório de Informática com a professora Viviane passavam muito rápido! Eu queria que tivesse mais. Eu me lembro da nuvem de palavras que fiz em uma das aulas de Inglês: como que aula de inglês poderia ser tão legal? Quando eu estava no 5.º ano, ficava imaginando como seria estar no 6.º ano. Um monte de gente, cada docente dando a sua matéria. Então, quando eu estava no 6.º ano, vi que não era tão bom assim. Era muito con-

teúdo, muita cópia e muita prova. Eu queria mais poesia. Porém, nas aulas de inglês, eu sentia como se tivessem tirado um peso dos meus ombros, e tive a chance de fazer o que eu queria.

Tudo começou com o *site* da Inglaterra. Eu achava muito diferente as aulas no laboratório, pois o *site* tinha muita coisa, e eu sentia que tinha um mundo para 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* das crianças inglesas. Então por isso eu acho que eu tinha um mundo nas minhas mãos. Quando fizemos o trabalho de ler os textos do *site*, eu escolhi a aluna Kalum, porque gostei da foto que aparecia na primeira página das fotos dela. Na legenda, ela dizia que se sentia uma espiã quando tirou a fotografia, com sua mãe através da fresta da porta: *My Mum through the gap in the door. I felt like a spy when I was taking this photo* (Kingsmead Eyes Speak, 2011d).

Então li o poema dela e, a partir dele, criei uma nuvem de palavras. 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:

The spy
A espiã

[...]

I am a secret under cover agent
Sou uma agente secreta disfarçada

Quite cautious and very patient
Muito cautelosa e bem treinada

So that I can keep the future
Assim posso guardar o futuro
[...]

Texto de pesquisa intermediário com base no poema de
Kalum (Kingsmead Eyes Speak, 2011d)

Minha experiência de escrever um poema

Quando a professora Viviane perguntou de que eu gostaria de ser autora, não tive dúvidas. Eu queria ser autora de um poema. Colegas de sala queriam escrever tirinha, letra de música, frase de camiseta, 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:

Produzir o primeiro rascunho (a primeira versão)
No Laboratório de Informática,
buscar na internet
poemas, em inglês
registrar minhas impressões
quantos exemplos encontrei?
sobre o que falam?
quem escreveu?
onde foi publicado?

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 a gente na mesa dela e, quando chegou a minha vez, eu disse que gostaria de ser autora de um poema e mostrei meu caderno com minha primeira versão:

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”.

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 em “Ctrl V”, colando no Google Tradutor. Esses poemas eram “*A wall in my way*”, “*Dawn*” e “*Traces*” (Sopetrán, [2008]).

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 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

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 sim vídeo game
[...]
Kenedy fica nervoso como adolescente
nem parece ter 33 anos
[...]
depois dos 30 a gente não faz mais aniversário
e sim sobe degraus de sabedoria
mais parece que Kenedy sobe degraus de imaturidade
[...]
seu paletó e sua
gravata borboleta.

Kamilly Vitória, 14 de 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:

*When agrees furious as Kenedy indecisive
clown he is not and also he is not bowling
[...]
Kenedy gets nervous as a teenager
of 33 years seems to have
[...]
birthday but climbs steps of wisdom it seems Kenedy
climbs steps of immaturity
I never saw Kenedy [...]*

Texto intermediário de pesquisa, com base no caderno de
Kamilly Vitória, 25 de 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, pois minha escrita estava saindo com problemas, por exemplo, a palavra paletó, em inglês, seria *coat* ou *jacket*; na hora de traduzir, devo ter digitado palito e saiu *toothpick*. 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
[...]
What do I have from God
If I die?

(Sopetrán, [2008])

RESISTIR
O que eu tenho de Deus
Que eu sinto tudo
Isso tudo me assusta
E estou ciente disso
[...]
O que eu tenho de Deus
Se eu morrer?

(Sopetrán, [2008], minha tradução)

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 *datashow* 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 estudante 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 das crianças de *Kingsmead*. Meu preferido foi o poema do Lam, 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 Emily, 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 — *Hahn was sleeping and dreaming* — e substituí o nome da irmã do Lam por outro nome, Jonny. Então meu primeiro verso ficou assim: *Jonny was sleeping and dreaming*.

Eu estava cada vez mais encantada pela poesia daquela escritora que eu tinha descoberto — Julie Sopenetrán, 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

[...]

meditating after a sacrament

(Sopenetrán, [2008])

ALUCINAÇÃO
Dois corvos brincavam

[...]

meditar depois de um sacramento

(Sopenetrán, [2008], minha tradução)

Desse poema da Julie Sopenetrán, intitulado *Hallucination*, decidi pegar o primeiro verso: *Two crows played*. O último poema que li, utilizando o tradutor *on-line*, foi *Attachment*.

ATTACHMENT
I was pulling up weeds
[...]
In love... Only in love...
Like you, like me, like she...
Like one leaf
[...]

(Sopenetrán, [2008])

CONEXÃO
Eu estava arrancando ervas daninhas
[...]
No amor ... Somente no amor ...
Como você, como eu, como ela ...
Como uma folha
[...]

(Sopenetrán, [2008], minha tradução)

Desse último poema, intitulado *Attachment*, eu peguei três versos: *I was pulling up weeds* / *In love... Only in love...* / *Like you, like me, like she...* A segunda versão do meu poema ficou assim:

Jonny was sleeping and dreaming
Two crows played
[...] *pulling up weeds*
In love... Only in love...
Like you, like me, like she...

Mas ainda não era a versão final. Eu queria acrescentar algo relacionado a Deus. Por isso, acrescentei um verso do poema *To resist*, de Julie Sopenetrán: *What do I have from God?* Depois de alguns ajustes, finalmente cheguei à versão final do meu poema, e publiquei no

Edmodo, no dia 3 de setembro de 2014. 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.

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 diversos por conta própria. A Kamilly me surpreendeu e me fez pensar sobre como cada estudante encontra espaços nas nossas salas de aula, sem se dar conta de que estavam procurando esses espaços. Quanto a mim, como professora, 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. Mais tarde, quando ela criou seu poema com base nos outros poemas que ela tinha lido, a Kamilly também tinha feito releituras singulares.

A singularidade foi o que mais me chamou a atenção nas histórias da Kamilly Vitória. 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. 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 en-

tender 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 honrar suas histórias.

A Kamilly me ajudou a entender que eu, como professora, precisava estar aberta e ter paciência com cada estudante que trilhava um caminho diferente para viver experiências de autoria. A Kamilly, assim como a Géssica, também escreveu sua primeira versão em português e traduziu para o inglês usando um tradutor *on-line*, mas, num segundo momento, ela foi além, aproveitou as comunidades de construção de conhecimento (Craig, 1995) que criamos e passou a fazer releituras singulares. O conceito de comunidades de construção de conhecimento na sala de aula é embasado em Craig (1995) e Olson e Craig (2001), e entendido como lugares seguros onde docentes e discentes narram suas experiências de ensino e de aprendizagem. Esses espaços podem ser encontrados ou construídos. 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 interativa” (Olson, 1995, p. 123, minha tradução de *individuals’ narrative authority forms, is informed, and reforms through the continuous and interactive nature of experience*).



7. As experiências de protagonismo do Everton

Neste capítulo, narro as experiências de autoria do Everton, contando as histórias “A narrativa do Everton na sua própria voz – um escritor-*ish*”, “Eu não tinha liberdade”, “Eu escrevi meu próprio perfil, em inglês!”, “Criando um avatar” e “O pequeno Jones e o menino pardo” em primeira pessoa, me colocando no lugar dele. Em seguida, continuando minha análise narrativa, destaco pontos de tensão 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, como ele viveu suas experiências de autoria e quem sou e estou me tornando na relação ética com esse copesquisador.

A narrativa do Everton na sua própria voz – 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 realizamos várias dinâmicas, fomos com frequência ao laboratório e escrevemos textos variados, em que podíamos escolher sobre o que escrever. Tínhamos mais liberdade para isso. 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 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 o projeto *Kingsmead Eyes Speak*. Foi então que despertei para a vontade de escrever e fiz o projeto de um livro com histórias fictícias, mas que ajudavam as pessoas com algumas lições. Lembro-me bem de que a maioria das aulas rendia muito, pois a relação com a professora Viviane sempre foi excelente. No início do ano de 2014, quando ela entrou na sala e me viu, ficou espantada:

— Você aqui no 6.º ano, Everton? Por quê? Você repetiu em qual matéria?

— Só Português, professora! — eu disse a ela, lamentando.

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 estivesse no 7.º 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-nos bem, 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 de 2014, 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*”. 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, 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 era criar outra história, já que eu tinha entendido que era possível, para um menino de 13 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 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 colegas da minha turma. 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 li foi o perfil da professora Viviane e depois o 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 *on-line*. 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. 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.

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. Depois, levantei da minha cadeira e fui ajudar 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.

Criando um avatar

Outra atividade para a qual muitas pessoas me pediram ajuda foi na hora de fazer o avatar. A professora Viviane disse que, de centenas de estudantes daquele ano de 2014, somente dez postaram seu avatar no *Edmodo* para compartilhar com as outras turmas. Eu sei por que quase nenhum aluno conseguiu: foi porque era tudo muito novo para os estudantes de 6.º 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 — fiz meu avatar em homenagem ao povo hebreu, um povo 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 colegas que não conseguiam desenvolver as atividades propostas nas aulas de Inglês.

No *Edmodo*, logo que publiquei meu avatar, minha colega Jasmim pediu minha ajuda. Eu gostava dessa posição de quem consegue fazer as coisas e ser popular na escola. Entretanto, acho que as outras pessoas (docentes) não me viam assim, como as/es/os colegas 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.

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 fosse tratado diferente por ser repetente, mas nas aulas de Inglês eu sempre fui tratado com respeito. As atividades me ajudavam muito a aprender, pois a professora Viviane sempre nos incentivava a estudar um pouco mais, a aprender mais, não somente a língua inglesa, mas também Informática, sobre nós, nossas culturas e tradições.

Para mim, escrever meu primeiro texto em inglês foi uma coi-

sa fantástica, pois foi 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 pardo

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 todas as pessoas só subiam a rampa depois que todas as turmas de estudantes já tinham subido, mas nesse dia eu acelerei meu passo para alcançar a professora Viviane, pois ela já estava subindo, misturada à multidão. 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 assim que possível. Escrevi a história em inglês e em português, e mandei para a professora 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.
[...]

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!

[...]

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.

[...]

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 tinham se passado 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 passava.

[...]

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!

[...]

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 Deus que multiplicaria tudo aquilo 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 foi demais e nenhuma coisa em vão, e seu filho Jones Triworck está contente de poder ter honrado o nome de seu pai!

Texto de pesquisa intermediário, com base nas histórias enviadas pelo
Everton a mim, por e-mail, no dia 29 de maio de 2014.

A professora Viviane respondeu à minha mensagem, e na hora em 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 e por que eu tinha escolhido aqueles personagens. 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 os problemas e tudo o que me fazia sentir para baixo na escola. Escrevendo, eu me sentia valorizado. Por isso, escrevi a história “O menino pardo”.

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 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.

[...]

— 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,

[...]

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 Pardo

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 respondeu:

— Meu nome é Jefferson, moça!

Ela disse:

— Que nome lindo, garotinho!

Ele respondeu:

— Obrigado!

Ela perguntou:

— E seus pais, onde estão?

Com os olhos cheios de lágrimas, ele 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 carregou 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 e 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 para a frente era vida nova, ele sabia que tudo iria mudar. Ele passou a ter aulas particulares em casa, aprendeu 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 aplicavam a ele. Jefferson adorava aulas de etiqueta e aprendia tudo num instante. Izabella, que era sua nova mãe, ficava orgulhosa do menino toda vez que ele aprendia algo novo.

Já no 6.º ano, ele era o melhor e mais dedicado aluno da turma, [...]

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 orgulhosos 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 onde chegou. Ele também está muito contente de ver o sorriso no rosto de cada pessoa que passa por ali naquele hospital. Jefferson foi além do que imaginava!

Texto de pesquisa intermediário, com base nas histórias enviadas pelo Everton a mim, por e-mail, no dia 2 de junho de 2014.

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 para a Viviane. Eu gostava mesmo era de escrever em português. Como a Viviane era professora de Inglês, eu traduzia no tradutor *on-line*.

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 em inglês na *internet* que falavam de amor. 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 [...], no matter how painful the choices [...] (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.*

[...]
*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;*

[...]
*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*

[...]
*so close that your hand on my chest is my hand,
so close that your eyes close as I fall asleep (Neruda, [200-]).*

Depois, eu li uma citação de Austen (2016): "You have bewitched [...]. 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,*

[...]
*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.*

[...]

I love you, I love you, I love you!

Texto de campo escrito com base em partes
do poema criado por Everton.

Recontando a história do Everton

Quando entrei pela primeira vez para dar aula no 6.º ano E, em fevereiro de 2014, reconheci algumas pessoas que tinham sido das minhas turmas de 2013 — eram repetentes. De modo geral, eu ouvia histórias sobre como eram um peso, como davam muito trabalho, como eram casos sem solução... Mas comigo era diferente. Muitas vezes, tinham ficado reprovados somente em uma disciplina, mas precisavam ficar o ano inteiro no 6.º ano. Geralmente, repetiam o 6.º ano três vezes. Essa história me deixava revoltada e extremamente triste.

Paradoxalmente, estudantes 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 as turmas, quem era repetente me ajudava a estabelecer um relacionamento com a turma: já me conheciam, pareciam ficar felizes em me ver, já conheciam meu jeito de ensinar e de avaliar, sabiam como eu tratava as pessoas, me respeitavam e me ajudavam muito em sala de aula. Validavam minha prática. A revolta era pela tristeza e indignação por ver aquelas pessoas ali, em seus corpos com altura e formas que se destacavam, no meio de crianças recém-chegadas do 5.º ano.

O Everton estava no 6.º ano E e tinha sido meu aluno no ano anterior. Com seu jeito quieto, um pouco tímido, sentando na primeira carteira em frente à mesa da professora, sorriu quando me viu e participou das atividades propostas no primeiro dia de aula. Fiquei me perguntando por que estava ali, novamente no 6.º

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; Colmanetti, 2016) 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 avaliei no ano de 2014 foi uma interpretação da história “*Ish*” (Reynolds; Gregory; Goodman; Bramfitt, 2004), que as turmas leram na minha aula e deveriam compartilhar qual o seu entendimento da história. Poderia ser em português, com um texto escrito, ou um desenho, uma pintura, um poema, uma música, enfim, expliquei que poderiam se expressar como quisessem. O Everton apresentou o trabalho com um colega, lendo uma história escrita por ele mesmo. 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. Naquele momento, logo no início do ano, percebi que ele não tinha medo de ousar nas nossas aulas de Inglês. Consequentemente, assumia uma liderança nas aulas, que eu percebi, também, nas experiências dele escrevendo um perfil, ajudando colegas e utilizando o computador.

A postura do Everton no Laboratório de Informática chamava a minha atenção. As turmas 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 *on-line* e como ele tinha familiaridade com o computador, pois ele partia de um texto em inglês para se apropriar das estruturas que ele precisaria para compor seu próprio texto nessa língua.

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, nas aulas de Inglês, quando alguém usa o tradutor do português para o inglês, 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.

Também me chamou a atenção o jeito que ele ajudava a turma. Havia um protagonismo nas atitudes do Everton quando se engajava nas atividades das aulas. Quando ele ajudava alguém, não dava as respostas prontas, mas a oportunidade para a outra pessoa falar. Ele perguntava, mostrava como tinha feito o dele, mas não fazia pela pessoa. Estavam vivendo uma experiência de construção de saberes, em vez de transmissão de conhecimento.

Considerando os dois lugares epistemológica e moralmente diferentes na paisagem do conhecimento profissional docente (Clandinin; Connelly, 1995) — dentro 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 docentes, dilemas, já que dentro da sala de aula encontram um lugar seguro para viver suas histórias, criadas nos relacionamentos com suas turmas de estudantes. Já fora da sala de aula, em contextos escolares, não sentem 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: ou seja, 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 construção de conhecimento (Craig, 1995; Huber; Whelan, 1995) que formamos, podiam ser vividas. 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 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 as histórias “O pequeno Jones” e “O menino pardo”, escritas 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? Estava criando oportunidades de autoria? Certamente que não. Como professora e pesquisadora, eu estava interessada na autoria 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 a 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 uma leitora 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 *on-line* (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 estudantes, jovens com vida, energia e muito barulho. Everton escolheu esse espaço para conversar comigo: uma espécie de espaço neutro, onde docentes não exerciam autoridade, e também longe de pares (colegas do Everton) na sala de aula.

Ao compreender que existem diferentes caminhos para se chegar à autoria, pude me relacionar com cada estudante de forma a criar cada vez mais oportunidades de desenvolvimento da escrita. 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 as turmas 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 (Colmanetti, 2016). 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 ele 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 com 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.



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 a estudantes em tratamento hospitalar.

Foi colorindo tudo onde passou

Logo que voltei do Arizona, no início de 2014, li no caderno de sala do 6.º ano E que eu deveria passar as atividades para uma aluna entregar para sua 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 na *internet* e a encontrei no *Facebook* (que era uma rede social bastante utilizada na época). Imediatamente, enviei a ela uma mensagem dizendo que eu era sua nova professora de Inglês, com uma solicitação de amizade. Na foto da capa, uma menina branca, de pele muito clara, 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 em língua inglesa, cantado por celebridades. Disse que ela poderia fazer o trabalho do livro *Ish* em dupla ou individualmente e me entregar 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 12 aulas no período da tarde e mais 16 aulas em outra escola, no período da manhã. Contudo, 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 as turmas 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. Quando as turmas começaram a postar os perfis no *Edmodo*, a Lowise postou o dela no dia 23 de março de 2014:

My name is Lowise. I'm 10 years old. I am from Uberlândia [...] brothers, Ewerton and Mathews. [...] I'm a student at Escola Aquarela. I do ballet and my favorite [...] lilac. My best friend is [...]. I am beautiful, intelligent, and polite. My mother is Larissa and my father is Wanderley.

Texto de campo escrito com base em partes do perfil da Lowise.

Essa postagem da Lowise com seu perfil foi uma forma de ela se apresentar às turmas 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 presenciais. Para ensinar a criar um avatar, por exemplo, elaborei uma série de apresentações no *PowerPoint*, como um passo a passo, e disponibilizei no *Edmodo*. Quem tivesse faltado à aula podia seguir as instruções e criar e publicar seu avatar. Além disso, para quem estava presente, eu disse que poderiam voltar e consultar o *PowerPoint* quantas vezes fossem necessárias. Ao buscar conexão com a Lowise, ela estava me ajudando a me tornar uma professora melhor, que se importava com cada estudante. No dia 15 de maio de 2014, quando abri o *Edmodo*, vi o *link* para o avatar da Lowise. 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 na cabeça. 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. Com cores vibrantes, ela mesma pintou em sua camiseta:

I love cupcakes.
I love [...] cupcakes.
Eu amo cupcakes
Eu amo [...] cupcakes.

Texto de campo escrito com base em partes da frase de camiseta criada por Lowise.

A camiseta da Lowise me fez refletir sobre como uma cami-

seta em branco era como uma tela em branco a ser pintada, estampando ali histórias que nos constituem. Sua escrita 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, penso que eu poderia ter dado um roteiro à Lowise e a quem tinha escolhido escrever frases de camiseta, para que pudessem fazer a leitura e a análise do gênero frase de camiseta. Por exemplo, com as seguintes perguntas: quais frases em camisetas você leu? Que tipo de texto é esse? Nas frases que você encontrou, aparecem mais frases declarativas, interrogativas, imperativas ou negativas? De 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 linguagem verbal? Há mais linguagem formal ou informal? Há contrações e abreviaturas? A partir de uma análise formal, cada estudante teria um leque de possibilidades para escrever a sua própria frase de camiseta.

Esse roteiro de leitura teria ajudado as turmas a lerem e a analisarem mais frases de camiseta em inglês, e poderia ter ajudado mais na sua aprendizagem. Por ser um gênero com linguagem acessível, é uma ideia que pode ser trabalhada com crianças. As ideias que surgiram a partir desse trabalho inicial podem abrir oportunidades para 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 às turmas para que escolhessem o que queriam produzir foi um passo importante, pois houve quem escreveu frases de camiseta em inglês, quem desenvolveu autoria e se sentiu potente vestindo, com orgulho, suas próprias camisetas

personalizadas. As frases de camiseta tinham algo de subversivo, pois todo mundo era obrigado a usar o uniforme, mas decidiram ir contra as regras e vestiram as camisetas, com o meu apoio. Para mim, era importante que vestissem as camisetas, pois se tornaram foco de atenção como poucas vezes ocorre 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 6.º ano que tinha sido participante da minha 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 do luto? 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 e, por isso, senti meu peito dilacerado e 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 tinha marcado 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 (copesquisadora), recorro ao conceito de observadora vulnerável, de Behar (1996), que me ajudou a refletir sobre minhas emoções e sobre a ética relacional da pesquisadora em relação à co-pesquisadora. 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 13 anos que ficou presa na lama agonizando por três dias e que se tornou o foco de jornalistas da época. As fotografias de Omaira presa na lama estão em diversos *sites* da *internet*.

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, observadoras participantes, fazemos ao testemunharmos as histórias:

No meio de um massacre, diante do destino, no olho de um furacão, após um terremoto, ou mesmo, digamos, quando o horror agiganta-se aparentemente de forma suave nas memórias que não cedem e, por

isso, transbordam no silêncio da cozinha durante a madrugada, como uma pessoa contadora de histórias abre seu coração para alguém que escuta, lembrando feridas que cortam fundo e cruamente os sulcos do próprio ser — você, que observa, permanece atrás da lente da câmera, liga o gravador, mantém a caneta na mão? Existem limites — de respeito, de reverência, de empatia — que não deveriam ser ultrapassados, mesmo em nome do registro? Mas, se não é possível deter o horror, não seria ao menos necessário documentá-lo? (Behar, 1996, p. 2, minha tradução de 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?).

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 honrasse 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 a 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 sua filha 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 em 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 interessa em que eu desfile novamente, ou tire fotos?”. Isso encorajou outras colegas da quimioterapia a desfilarem com ela, que passou a sentir prazer em se cuidar, se maquiar, fazer as unhas e escolher uma roupa bonita todas as vezes em que tinha que ir ao hospital. Ela dizia que alguém poderia querer fazer um vídeo dela ou tirar uma 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 da pesquisa. Além disso, Larissa me contou que eu, quando eu era professora da Lowise, tinha concretizado algo em que ela, Larissa, acreditava:

— Você me fez ver que eu não estava louca! Que aquilo era possível! — explicava Larissa, esperançosa. Larissa me passava a impressão de ser uma mulher forte, que continuava a lutar pelos direitos das crianças em tratamento de quimioterapia de terem acesso à construção de conhecimento. Eu sentia que ela expressava 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 ter contato com a escola, mesmo a distância, e se dava conta de que podia realizar as tarefas, fazer escolhas, criar e construir saberes.

Entretanto, 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 6.º ano novamente. Eu estava afas-

tada da escola naquela época e só soube do fato quando a Larissa me contou. Fiquei muito revoltada, assim como a Larissa, que 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 7.º ano. O caso foi analisado por outras instâncias e a escola não conseguiu provar que a Lowise não tinha capacidade de ir para o ano seguinte.

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 estudantes 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 disciplina Inglês. A percepção de que o currículo pode ser entendido como um curso de vida (Connelly; Clandinin, 1988; Murphy; Bengezen, 2015) e de que compor currículo junto com estudantes pode ser visto como escritas de vidas foi a base para a escrita dessa história, dessa experiência de autoria e dessa composição de vida.



Autoria que permanece: epílogo em aberto a novas tentativas

Quando entrei no campo de pesquisa, no início de 2014, eu estava buscando viver experiências de autoria da prática docente e, de modo relacional, prestar atenção às experiências de autoria vividas por cada estudante 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 minhas turmas do 6.º ano, percebi que eu estava aprendendo a ser uma professora diferente. Assim como cada estudante, eu também estava envolvida com a 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 cada estudante 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 6.º ano. As histórias construídas das ex-

periências de autoria da minha prática docente 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 estudante e eu criamos 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 minhas turmas estudamos o *site* lendo os textos disponibilizados ali, e cada estudante produziu nuvens de palavras para representar sua leitura.

Em minha terceira tentativa de autoria da prática docente, pela primeira vez eu perguntei o que cada estudante queria produzir, desenvolvendo autoria nas aulas de Inglês. A partir de cada escolha, desenvolvi diversas atividades de leitura e escrita, até cada estudante chegar à versão final dos textos que produziu em língua inglesa. Uma das histórias mais marcantes que eu vivi e contei nessa 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 estudantes escreviam em português e depois traduziam para o inglês utilizando um tradutor *on-line*. Porém, essa foi uma das experiências que me ajudaram a compartilhar autoridade com estudantes e a criar espaços de escrita em língua inglesa no 6.º ano.

Considero essas experiências como tentativas porque eu estava, constantemente, me tornando uma professora que buscava autoria docente, e também porque buscava me relacionar com minhas turmas do 6.º ano de forma a promover sua autoria discente. Vivi histórias de sucesso, quando criava espaços seguros e quando

viajava para o mundo de cada estudante, 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 minhas turmas poderiam viver nas aulas de Inglês de uma escola pública. À medida que eu vivia mais experiências de autoria da prática docente, as turmas também viviam experiências de autoria nas aulas. Esse é o aspecto relacional na composição de currículo como um curso de vida. Quando cada estudante sentia que suas experiências estavam sendo valorizadas e suas vozes estavam sendo ouvidas, começava a deixar sua marca na paisagem da escola.

A Manoela, na sua história de autoria na escola, deixou sua marca ao me surpreender trocando o gênero poema por legenda de fotografia. Ela era uma aluna tímida e quieta, que quase não levantava da cadeira e me fazia pensar que não estava se esforçando o bastante. Ela fazia suas atividades no tempo determinado, se relacionava comigo e com 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 fotografia. Minha busca para saber como ela estava contando a história de ser autora de uma legenda de fotografia 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 colegas que se sentavam perto dela, 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 outros textos que colegas compartilhavam. 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 minhas turmas estavam vivendo, mas preciso constantemente imaginar que existe algo a mais que estão vivenciando e aprendendo.

O Everton adorava andar pelo Laboratório de Informática e conversar com colegas, sempre disposto a ajudar com as atividades propostas. Porém, nem sempre entregava as atividades no prazo estipulado. Às vezes ele era mais engajado, postava todas as atividades no *Edmodo* e ainda ajudava outras pessoas. 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 nas histórias “O pequeno Jones” e “O menino pardo”, ele se sentia livre para escrever e me entregar suas histórias, e fazia isso sem que eu pedisse. 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 6.º ano. Eu não entendia como um aluno como ele, que escrevia histórias incríveis e ajudava as pessoas e 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 — ao desenvolver as tarefas e seguir 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, de um avatar e de 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 de quem está em tratamento hospitalar de pertencer a comunidades de construção de conhecimento. Com a Lowise e a Larissa, eu aprendi principalmente a como escutar e como validar as histórias narradas, a prestar atenção, mostrar que me importo, e a 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 da outra pessoa

Posso considerar essas histórias como eventos separados daquilo que vivemos coletivamente 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 em conjunto. 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 as copesquisadoras e com o copesquisador e posso concluir, a partir do nosso trabalho, que elas compreenderam a si mesmas assim como ele, em parte, no espaço que eu habito. Nós estávamos aprendendo inglês, mas estávamos aprendendo, também, sobre nós.

Compartilhar as histórias de autoria que vivemos durante a pesquisa pode contribuir tanto para a área da Linguística Aplicada quanto para qualquer pessoa que esteja interessada em histórias de autoria de docentes e discentes, no sentido de que docentes, estudantes, pessoas pesquisadoras e profissionais que se envolvem com o ensino e a aprendizagem de línguas podem 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, possibilita esse ato de imaginar histórias futuras porque o foco da pesquisa é a experiência narrada por meio de histórias, vivida de forma relacional, 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 critérios 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. Ela 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 de docentes de línguas, sobre as formas de avaliação nas aulas da escola pública e sobre as possibilidades de trabalho com gêneros para ensinar e aprender inglês.

Uma das possibilidades de trabalho com gêneros que narrei neste livro foi a de escrita em língua inglesa utilizando colagens. Minhas turmas do 6.º ano leram diversos exemplos (em inglês) do gênero que cada estudante tinha escolhido produzir e, a partir dessa leitura e da análise do gênero, usaram as estruturas do inglês para fazer rearranjos, substituições e modificações, experi-

mentando os processos de escrita em inglês até sua composição final. O resultado desse trabalho foi compilado em um arquivo digital que foi apresentado em sala de aula em 2014, contendo 126 textos, entre letras de música, frases de camiseta, poemas, tirinhas, animações, legendas de fotografias e nuvens de palavras, produzidos por minhas turmas, em inglês.

Outra contribuição da minha 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 pesquisadora, é necessária uma tentativa constante para buscar compreender a outra pessoa e um esforço contínuo para se colocar no lugar dela. 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 outras pessoas 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 estudantes trabalhariam em coautoria, colaborativamente, com mais colegas de sala. Essa foi uma limitação da minha prática docente, mas também da pesquisa, pois eu não criei espaços de colaboração entre as copesquisadoras e o copesquisador, que eram de salas de aula diferentes. Outra limitação da pesquisa foi o grande número de turmas e de estudantes e a falta de tempo para estabelecermos um relacionamento. Como a pesquisa narrativa toma a experiência do indivíduo como foco, eu não pude escolher mais participantes para este estudo.

Portanto, pesquisas futuras poderão ser desenvolvidas para compreendermos como estudantes de outras escolas e de outras faixas etárias desenvolvem seu processo de produção escrita em inglês, ou ainda que experiências de autoria estudantes 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.

Termino este livro retomando uma experiência que vivi em Saskatoon, no Canadá, enquanto refletia sobre as experiências de autoria. Antes de o 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 me atrevi. 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 todo para a 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, senti 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 este livro, eu estava sempre em relação a alguém. Não poderia ter sido um trabalho solitário. Embora eu seja a autora, 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 minhas turmas de estudantes do 6.º ano, com minha orientadora e meu coorientador, com o GPNEP, com a banca de qualificação e defesa e com as pessoas nos debates em seminários e congressos.

E a canoa
segue
seu caminho
rio abaixo
uma remada aqui
outra remada ali
em movimento constante

sempre em relação
em busca do equilíbrio
em busca de novas tentativas
escrita é travessia
feita de pausas
remadas incertas
curvas
atenção e entrega
Não escrevo sozinha
como também não se navega só
presença constante
do rio
da correnteza
do vento que sopra contrário ou a favor
dos encontros ao longo do caminho

Autoria
é movimento
relação
tentativa
forte
hesitante
tornando-me quem ainda não sou
tentativas que falham
composição de sentidos
autoria que permanece
aceita recomeçar
escuta
possibilidade de não chegar
mas ainda assim,
continuar.



Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- 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*. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 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*, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./abr. 2012.
- BEHAR, R. *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press, 1996.
- BENGEZEN, V. C. *Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores*. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — 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, n. 2, p. 40-56, 2012.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.
- CLANDININ, D. J. *Engaging in Narrative Inquiry*. United States: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Studying teachers' knowledge of classrooms: collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought / Revue de la Pensée Éducative*, v. 22, n. 3, p. 269–282, out. 1988. DOI: 10.55016/ojs/jet.v22i3.52866.

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.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Stories to live by: narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, v. 28, n. 2, p. 149-164, 1998. DOI: 10.1111/0362-6784.00082.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

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*. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 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*. v. 38, n. 8, p. 598-602. 2009.

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.

COLMANETTI, D. P. de M. *Narrativas de uma tutora: entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor*. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — 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.

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*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477-487.

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 (On-line), 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.

DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press, 1949.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. p. 1-19.

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. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. *On writing qualitative research: living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005.

FERGUSON, R.; GEVER, M.; MINH-HA, T. T.; WEST, C. (ed.). *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Living in tension: negotiating a curriculum of lives on the professional knowledge landscape. In: BROPHY, Jere; PINNEGAR, Stefnee (ed.). *Learning from research on teaching: perspective, methodology, and representation*. Oxford: Elsevier, 2005. v. 11, p. 313-336. (Advances in Research on Teaching). DOI: 10.1016/S1479-3687(05)11011-6.
- 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.
- JANE AUSTEN. *Pensador*, [2005]. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/jane_austen/. Acesso em: 17 jul. 2026.
- KINGSMEAD EYES. *Poema do Jordan*. London, 2009. Disponível em: <http://www.kingsmeadeyesspeak.org/kingsmeadeyes/>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- Kingsmead Eyes Speak. Shakur*. London, 2011a. Disponível em: <http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/shakur.html>. Acesso em: 03 jan. 2014.
- Kingsmead Eyes Speak. Daniel*. London, 2011b. Disponível em: <http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/daniel.html>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- Kingsmead Eyes Speak. Lam*. London, 2011c. Disponível em: <http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/lam.html>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- Kingsmead Eyes Speak. Kalum*. London, 2011d. Disponível em: <http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/kalum.html>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- Kingsmead Eyes Speak. Che*. London, 2011e. Disponível em: <http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/che.html>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- Kingsmead Eyes Speak. Antoine*. London, 2011f. Disponível em: <http://www.kingsmeadeyesspeak.org/pupil/antoine.html>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- LUGONES, M. Playfulness, “world”-travelling, and loving perception. *Hypatia*, v. 2, n. 2, p. 3-19, 1987. DOI: 10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x.
- MACHADO, A. R. (coord.); LOUSADA, E. G.; TARDELLI, L. S. A. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1).
- MELLO, D. M. de. *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 Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MELLO, D. M. de. A teacher's story of facing the road of change. *Polifonia*, Cuia-bá, v. 19, n. 25, p. 261-279, 2012a.
- MELLO, D. M. *Subversão do Currículo e Formação de Professores: ensinando e aprendendo língua inglesa no curso de Letras*. 1. ed. Uberlândia: Dilma Mello, 2012b.
- MELLO, D. M. Developing Writing Skills and Composing: the challenge of writing in a foreign language. In: REICHMANN, C. L. (org.). *Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. São Paulo: Pontes, 2013. p. 223-234.
- MELLO, D. M. The language of arts in a narrative inquiry landscape. In: CLANDININ, D. Jean (org.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007. p. 203-223.
- MENDEL, Gideon. *Kingsmead Eyes 2009*. London, 2009. Disponível em: <http://www.kingsmeadeyesspeak.org/kingsmeadeyes/>. Acesso em: 18 ago. 2026.
- 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?sessionId=E0A9ACC28BC5BEC977C76476C4E9CD63.jvm1. Acesso em: 02 out. 2015.
- MURPHY, M. S. *Understanding children's knowledge: a narrative inquiry into school experiences*. 2004. Tese (Doutorado) — University of Alberta, Edmonton, 2004. Disponível em: <https://ualberta.scholaris.ca/items/6feefdb5-45de-4302-b292-0a111472ed0c>. Acesso em: 18 ago. 2026.
- MURPHY, M. S. Poetry from report cards: children's understanding of themselves in relationship to their teachers. In: CRAIG, Cheryl J.; DERETCHIN, Louise F. (org.). *Cultivating curious and creative minds: the role of teachers and teacher educators, part II*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2011. p. 245-261.
- MURPHY, M. S.; BENGZEEN, V. C. Learning to co-compose curriculum with youth. *Journal of Family Diversity in Education*, Lafayette, IN, v. 1, n. 3, p. 17-32, 2015. DOI: 10.53956/jfde.2015.45.
- MY LANGUAGE EXCHANGE. *My Language Exchange*. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://www.mylanguageexchange.com/>. Acesso em: 01 out. 2015.
- NERUDA, P. Sonnet XVII: I do not love you as if you were brine-rose, topaz. *AllPoetry*, [200-]. Disponível em: https://allpoetry.com/Sonnet-XVII:-I-do-not-love-you-as-if-you-were-brine-rose,-topaz?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 ago. 2026.

OLSON, M. R. Conceptualizing narrative authority: implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 2, p. 119-135, mar. 1995. DOI: 10.1016/0742-051X(94)00022-X.

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*, v. 17, n. 6, p. 667-684, ago. 2001. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00023-3.

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. p. 203-212.

OYLER, C. *Making Room for Students: Sharing Teacher Authority in Room 104*. New York: Teachers College Press, 1996.

PAIVA, V. L. M. O.; TAVARES, K. C. A.; BRAGA, J. C. F.; FRANCO, C. P. *Alive! 6*. São Paulo: Edições SM, 2012.

REYNOLDS, P.; GREGORY, C. H.; GOODMAN, J.; BRAMFITT, D. *Ish*. [S.l.]: Walker Books, 2004.

SOARES, M. F. *Compondo identidades: construindo diários na aula de língua inglesa*. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SMITH, Crystal. Word cloud: how toy ad vocabulary reinforces gender stereotypes. *The Achilles Effect*, 28 mar. 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: SOPETRÁN, Julie. *Eltiempohabitado's Weblog: blog de Julie Sopetrán: poesía para niños y adultos*. [2008]. Disponível em: <https://eltiempohabitado.wordpress.com/poemas-en-ingles>. Acesso em: 22 mar. 2016.

SPARKS, N. *Dear John*. London: Hachette UK, 2010.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. Occluded genres in the academy: the case of the submission letter. In: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. (org.). *Academic writing: intercultural and textual issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. p. 45–58. DOI: 10.1075/pbns.41.06swa.

SWALES, J. M. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge UP, 2004.

SWALES, J. M. Worlds of genre: metaphors of genre. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., 2007, Tubarão. *Anais [...]*. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. p. 147-159.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Edição revista. Lisboa: Comité Português para a UNICEF, 1990. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 18 ago. 2026.

VITAL, R. M. de L. P. *Pessoas com deficiência visual e suas experiências de leitura com leitores, leitores e com os recursos de tecnologia digital assistiva*. 2023. 244 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: 10.14393/ufu.te.2023.7063.

Tipologia: Linux Libertine / Louis George Cafe

Publicado em outubro de 2026

Esta obra compõe as experiências de uma professora de língua inglesa e de estudantes no cotidiano de uma escola pública de Minas Gerais. Utilizando a Pesquisa Narrativa e uma escrita que integra poemas, pastiches e imagens palavras, Viviane Bengezen coloca as histórias em primeiro plano, reconhecendo a experiência vivida e narrada como constitutiva do conhecimento e as histórias individuais como indissociáveis das histórias de outras pessoas. Essa compreensão expressa uma posição epistemológica, ontológica e ética diante da pesquisa e da formação docente. Em um movimento político e ético pós-tese, a autora adota a linguagem neutra e inclusiva, ao mesmo tempo em que elimina notas de rodapé, imagens e o uso de “x” ou “@” como marcadores de gênero, buscando garantir a acessibilidade a pessoas que utilizam leitores de tela. Dividida em oito capítulos e um epílogo, a pesquisadora investiga tentativas de autoria da prática docente e experiências de autoria discente, reconhecendo as pessoas participantes como co-pesquisadoras. Com contribuições para a Linguística Aplicada, o livro propõe uma autoria em constante movimento, que desafia o binarismo e valoriza a ética relacional.



VIVIANE BENGEZEN é professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (IEL/UFCAT). É doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e desenvolveu parte de seus estudos de doutorado na Universidade de Saskatchewan (Canadá), com bolsa do Programa Futuros Líderes das Américas (Emerging Leaders in the Americas Program – ELAP). Ministra cursos nas áreas de formação docente, pesquisa narrativa, ensino e aprendizagem de inglês, português como língua adicional e leitura e produção de texto.