

## TRABALHANDO COM VÍDEO NARRATIVAS E APRENDENDO INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL

### *Working with video narratives and learning English at elementary school*

Viviane Cabral Bengezen

**Resumo:** Meu objetivo, neste trabalho, é apresentar e discutir os resultados de uma pesquisa narrativa desenvolvida em uma escola municipal de Uberlândia. Meus objetivos específicos são reconstruir histórias de aprender inglês dentro de uma perspectiva que trabalha com os letramentos digitais e analisar vídeo narrativas produzidas pelos alunos. Durante três meses, vivenciei uma experiência de ensinar e aprender Inglês com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, a partir da realização de uma sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa. Para escrever o texto de pesquisa, com base nos textos de campo que compus durante a pesquisa, parti dos pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (1991) e das concepções de Clandinin e Connelly (2000).

**Palavras-chave:** letramentos digitais – vídeo narrativas – pesquisa narrativa – ensino aprendizagem de Inglês

**Abstract:** *In this work, my goal is to present and discuss the results of a study conducted in a municipal school of Uberlandia in Minas Gerais. My specific goals are to reconstruct stories of learning English within a perspective that works with digital literacies and to analyze the video narratives of students. For three months, I lived an experience of teaching and learning English with students from the 7th grade of elementary school, from the realization of a didactic sequence based on genre narrative video. To write the research text from the field texts that I composed during the inquiry, I wrote with the lens of Ely, Vinz, Downing and Anzul (1991) and Clandinin and Connelly conceptions (2000).*

**Keywords:** *digital literacies – narrative videos – narrative inquiry – English teaching and learning*

## 1 Introdução

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa narrativa que eu, professora de inglês do 7º ano (Ensino Fundamental), desenvolvi com meus alunos, em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Durante um semestre letivo, meu foco foi responder à seguinte questão de pesquisa: Como é a aprendizagem de língua inglesa e o acesso dos alunos às novas tecnologias, a partir da realização de uma sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa? O trabalho com esse gênero foi inspirado, inicialmente, no *Kingsmead eyes*, projeto desenvolvido em Hackney, na Inglaterra, no qual as crianças documentaram seu mundo, fotografando seus amigos, família e comunidade, e que foi a referência para os participantes da presente pesquisa, pois estes assistiram aos vídeos e analisaram as narrativas dos alunos de Hackney e, em seguida, produziram suas próprias vídeo narrativas, objetos de estudo nessa pesquisa.

Minha intenção era compreender o processo de ensinar e aprender inglês na escola pública, considerando as histórias de vida de cada aluno e as minhas próprias histórias, as construções de saberes e da identidade de cada ser envolvido nesse processo, dentro de uma perspectiva que trabalha com os letramentos digitais. Por acreditar que as histórias contadas sobre as experiências vividas por mim e por meus alunos poderiam me ajudar a refletir sobre o trabalho com gêneros digitais na escola, escolhi seguir o caminho teórico e metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Para organizar o texto de pesquisa, dividi este artigo em três partes – histórias iniciais, metodologia e reconstrução das histórias, além de introdução e referências. Considerando os quatro movimentos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), cujos termos são retrospectivo, prospectivo, introspectivo e extrospectivo, iniciei o texto por duas histórias iniciais, intituladas *Kingsmead eyes – o que me inspirou* e *Como elaborar sequências didáticas com base em gêneros?* Para escrever essas histórias, faço um movimento retrospectivo e conto minhas experiências vividas antes de começar o trabalho com gêneros digitais na escola.

A partir das narrativas iniciais, eu reconto a experiência vivida com meus alunos, com o olhar de pesquisadora, e construo a história *A sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa*. Nessa seção, eu relato como foi o trabalho de construção das vídeo narrativas, realizado por meus alunos.

A segunda parte do artigo é dedicada à história *Fazendo pesquisa narrativa na escola pública*, cujo foco é a metodologia de pesquisa que utilizo para desenvolver esse trabalho. Por meio dela, descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, a composição dos textos de campo (coleta de

material documentário), a composição de sentidos, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (1991) e a escrita do texto de pesquisa, que resultou nesse artigo.

A terceira parte desse trabalho contém a história criada a partir da análise dos textos de campo, intitulada *Aprendizagem de língua estrangeira*. Em termos de formatação, utilizo dois tipos de fontes para escrever o texto de pesquisa. Quando escrevo na fonte Times New Roman em itálico, conto a experiência vivida, e quando escrevo na fonte Times New Roman normal, faço uma composição de sentidos da experiência. Metodologicamente, como na pesquisa narrativa a história é o método e o fenômeno estudado, considero fundamental fazer essa distinção para explicar como as histórias foram organizadas para me ajudar a retomar a experiência e a construir novas histórias.

## 2 Kingsmead eyes – o que me inspirou

*Certo dia, durante o verão de 2010, abri minha caixa de entrada de e-mails e assisti a um vídeo que me tocou profundamente. Crianças brancas, negras, altas, baixas, com cabelo comprido, curto, liso, encaracolado, crianças altas, baixas, com voz rouca, suave, brincando e contando histórias de suas vidas apareciam no vídeo, de forma dinâmica, narrando suas próprias fotografias. À medida que eu assistia às vídeo narrativas, pensava em possibilidades de trabalhar com algo semelhante na escola onde sou professora de inglês do Ensino Fundamental. O que mais me motivou a utilizar os vídeos das crianças de Hackney era a possibilidade de mostrar aos alunos uberlandenses um pouco das histórias de crianças inglesas e disponibilizar para o mundo (via internet) algumas histórias das crianças de Uberlândia.*

O projeto *Kingsmead Eyes* chegou a mim por e-mail, como uma proposta diferente de trabalhar com narrativas. Achei o trabalho excelente e passei a buscar mais informações sobre quem o tinha desenvolvido, como e onde. No site da escola Kingsmead, que fica em Hackney, Inglaterra, havia explicações sobre o projeto.

*Kingsmead Eyes* foi um trabalho colaborativo entre um fotógrafo profissional e 28 crianças da escola *Kingsmead*, em Hackney. 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 foram usados em um vídeo, compondo uma imagem da diversidade cultural das crianças de Hackney, que são descendentes de muitas raças – os pais das crianças são de diversas

---

nacionalidades. Por serem de origens diversas, esse projeto resultou em uma espécie de retrato global, vindo da pequena escola de Hackney.

*Conhecendo essa história, com os vídeos das crianças de Hackney, observando suas narrativas e suas fotografias, passei a imaginar seu mundo, sua comunidade, a escola e as casas onde vivem suas experiências.* Voltando o olhar para meus alunos de Uberlândia, comecei a elaborar uma sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa, com a esperança de criar espaços para meus alunos fotografarem sua própria comunidade, refletirem sobre o lugar onde vivem e poderem mostrar para todas as partes do mundo suas experiências vividas. Minha vontade, como professora, era dar atenção para o cotidiano das crianças de Uberlândia e possibilitar que elas mesmas valorizassem sua cultura, percebendo que a língua inglesa pode ser uma ponte entre elas e crianças de diversas culturas e nacionalidades. Durante a experiência vivida, fui percebendo e mostrando para meus alunos que aprender Inglês pode ser um instrumento para interagirmos globalmente. Entretanto, é necessário que valorizemos o local durante os processos de construção de nossa identidade.

Kingsmead, que é lar da maioria das crianças, está entre os lugares mais pobres do Reino Unido, conforme o site *Kingsmeadeyes.org*. Nos últimos anos, iniciativas de regeneração encorajaram um forte senso de comunidade e a escola desempenhou um papel importante nessa virada, com sucesso e criatividade, tornando-se motivo de orgulho local.

Nesse sentido, acredito que a escola onde trabalho é responsável por gerar um senso de comunidade entre meus alunos, suas famílias e funcionários da escola. Nessa idade, quando os meninos estão cursando o 7º ano, é comum valorizarem o que vem de fora, principalmente em um país com uma história de colonização e subdesenvolvimento, como o Brasil. O padrão de beleza imposto socialmente, as músicas, os jogos, as vestimentas e o lazer costumam ser os mesmos dos países desenvolvidos e das sociedades dominantes.

Entretanto, penso que a escola pode desenvolver projetos que valorizem a cultura local. Esperando que os alunos se inspirassem nas histórias de Kingsmead tanto quanto eu, idealizei um projeto semelhante, para ser realizado nas aulas de língua estrangeira – Inglês – com as três turmas de 7º ano que tinha no turno vespertino.

Inicialmente, fiquei com medo de propor o projeto e de não alcançar os resultados esperados. Mas logo tomei coragem e percebi que muitos trabalhos são desenvolvidos e não dão resultados previstos, mas possibilitam reformulações para serem aperfeiçoados a cada nova etapa.

Como professora, jamais pensei em desistir da minha ideia, pois tenho a forte convicção de que posso criar as oportunidades para a aprendizagem dos alunos, porém os resultados dependem da história vivida por cada um. Como apoio, busquei ajuda do professor de História e da professora de Informática, já que seria um trabalho interdisciplinar. Busquei respaldo também na direção e supervisão escolar, que sempre me apoiaram durante o projeto, principalmente junto aos pais e aos alunos, que ora ou outra vinham questionar o objetivo dessa ou daquela atividade, reclamavam porque eu não utilizava o livro didático e preocupavam-se com o fato de ter as crianças fotografando a cidade, exigindo tempo e ajuda.

Até agora, contei a história de *Kingsmead eyes*, a qual me inspirou a realizar o projeto *Uberlândia: VIEWS*. Intercalados com a história contada, há sentidos que compus da experiência vivida. A próxima história, também inicial, é sobre o trabalho com gêneros no ensino e aprendizagem de línguas.

### 3 Como elaborar sequências didáticas com base em gêneros?

Em 2008, durante o mestrado, cursei uma disciplina relacionada à formação de professores e elaborei (ou tentei elaborar) algumas sequências didáticas com base em gêneros. Analisei as minhas sequências didáticas e as dos participantes da disciplina.

Trabalhar com sequências didáticas não é uma tarefa fácil e simples, pois não há uma receita pronta e acabada, o trabalho com gêneros é complexo e exige formação contínua. Atualmente, há um grande número de pesquisadores que estudam o trabalho com gêneros (LIBERALI, 2009; MACHADO, CRISTÓVÃO, 2006; RAMOS, 2004; CRISTÓVÃO, 2001; BAZERMAN, 2005; MACHADO, 2005; BONINI, 2005; CRISTÓVÃO, DURÃO, NASCIMENTO & SANTOS, 2006), dentre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, de língua estrangeira, sugerem que o professor, ao elaborar seus objetivos de ensino, busque criar oportunidades para que os alunos desenvolvam os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico (BRASIL, 1998, p. 29).

A partir dessas orientações dos PCNs, os estudos envolvendo trabalhos com gêneros no ensino de língua estrangeira tornaram-se mais frequentes no Brasil, já que cada gênero possui características próprias de organização da informação e reflete a organização da sociedade num determinado contexto político, social e cultural, possibilitando transformações do mundo externo

---

e do interior das pessoas envolvidas no contexto de compreensão e de produção do gênero. Segundo Brasil (1998), o aluno de língua estrangeira que estiver familiarizado com os gêneros, poderá organizar a informação de acordo com o gênero em questão, comparar diferentes gêneros, refletir sobre como se organiza sua comunidade e outras sociedades e ter a oportunidade de compreender qual seu papel na sociedade em que vive, a partir do conhecimento de gêneros circulantes em outras culturas.

No presente trabalho, adoto o conceito de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (1998), que o definem como “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. Esta sequência é dividida, basicamente, em três partes. Na primeira etapa, há uma produção inicial dos alunos; na segunda etapa, há módulos que ajudam a trabalhar determinado gênero de forma mais detalhada e, finalmente, na terceira etapa, há uma produção final dos discentes.

Dolz e Schneuwly (1998) sustentam que, para compreender e produzir gêneros, os alunos precisam desenvolver três tipos de capacidades: de ação, discursivas e as linguístico-discursivas.

As capacidades de ação são aquelas que uma pessoa tem de “adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação” (CRISTÓVÃO, 2001, p. 34); as capacidades discursivas dizem respeito às escolhas do sujeito quanto aos tipos de discurso, sequências textuais e conteúdos – essas escolhas são baseadas em um texto anterior e podem servir como um estímulo na hora da produção de um novo texto – e as capacidades linguístico-discursivas são as que permitem ao sujeito a realização de quatro tipos de operações presentes na produção de texto, como “as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais” (CRISTÓVÃO, 2001, p. 35).

Contei, até aqui, duas narrativas iniciais. A partir delas, passo agora a recontar a experiência vivenciada com meus alunos, ~~agora~~ com o olhar de pesquisadora, e a construir uma história na qual relato como foi o trabalho de construção das vídeo narrativas.

#### 4 A sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa

Fomos ao laboratório de informática, eu e meus alunos do 7º ano. Sentados, assistiram às vídeo narrativas dos alunos de Hackney. Alguns olhavam atentos, outros davam risadas cada vez que aparecia uma fotografia da vida dos alunos ingleses. O vídeo durou quinze minutos. Voltamos para a sala de aula. Os alunos demonstraram suas opiniões em relação ao Kingsmead Eyes. “*As casas estavam bagunçadas, professora!*” “*Há mais negros do que brancos...*” “*Eles começam falando Hi, my name is...*” “*As crianças são muito diferentes umas das outras...*” “*Pensei que a comida deles fosse muito diferente da nossa, mas é igual. Pensei que eles só comessem batata frita e hambúrguer!*” “*Entendi os nomes de alguns países: Angola e Jamaica.*”

Trabalhar com sequências didáticas baseadas em gêneros exige que o professor, depois de fazer um levantamento de exemplos do gênero a ser trabalhado, faça um levantamento das características do gênero, incluindo a análise das características linguísticas e textuais do gênero em questão (CRISTÓVÃO, 2005). O passo seguinte é estabelecer os objetivos, para então elaborar atividades que criem oportunidades para os alunos desenvolverem os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico, entre outros.

O vídeo dos alunos de Hackney utilizados por mim como material de estudo contém quinze minutos de diversas vídeo narrativas. No laboratório de informática, apresentei esses exemplos do gênero a ser trabalhado e propus uma análise à classe. Os alunos receberam um quadro para ser preenchido com os *moves* (SWALES, 1990) do gênero. Tendo esse quadro em mãos e assistindo novamente aos vídeos, eles preencheram os espaços vazios, fazendo a correspondência da fala do aluno com a coluna do quadro, até ter os *moves* de sete narrativas, como representados na figura 1.

Apresentação do aluno	Apresentação da família	Apresentação das fotografias
Hello, ladies and gentlemen, my name is Denilson	My mom is from Portugal and my father is from Angola	I photographed a lot of things: my sisters, my family... and I photographed a lot of things around Kingsmead Primary School.
Hello, my name is Amanda and I was born in England	My mom and dad are from Jamaica	I photographed my sister and around my house. My favorite picture is the smile picture because I like the
Hi, my name's Jermain...		I took a picture of the state.
Hi, my name is Johnny	My mom come from Kiva and my dad come from Colombia	
Hi! My name is Jordan	My parents come from Congo, but I was born in London	Some photos you can make when you don't know where you get them from but you just take'em and then it looks amazing when you look at it. I took a picture of my mom talking on the phone. This is the poem I wrote about my photography. <i>"Each part of Congo is part of her body.  I miss our 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.  Each part of Congo is part of her body. I miss our home."</i>
My name is Melanie		In my pictures I photographed where I live and my family and also my friends. I took some pictures in the bus...
Hello, my name is Kyle	My parents are from England and I was born in Hackney.	I photographed snow and the day we have snow is really nice... I took pictures of my dog in my house, my friends

Figura 1 - Moves das narrativas

Na narrativa do aluno Jordan, há o gênero poema, que o aluno escreveu a partir de sua fotografia. Para trabalhar o poema de Jordan, desenvolvi algumas atividades em sala para que meus



alunos compreendessem o poema, mas não aprofundei o trabalho com o gênero poema, embora não tenha descartado a possibilidade de trabalhar com esse gênero no futuro.

Conforme Cristóvão, Durão, Nascimento e Santos (2006), é fundamental que o professor, ao elaborar o material, dedique atenção a questões como, por exemplo, pesquisar as características do gênero, analisar as capacidades de linguagem dos alunos e fazer um levantamento dos vários exemplos do gênero em questão. Essa tarefa foi, para mim, difícil devido ao tempo e à correria das trocas de turmas, duração de cada aula, agendamento do laboratório de informática, prazos para entregas de notas e falta de material a respeito do gênero em questão.

Quanto às perspectivas de análise dos gêneros, Swales (1990) propõe uma análise a partir do modelo *CARS – Create a Research Space*, um modelo de análise para a descrição de introduções de artigos científicos em língua inglesa. O modelo *CARS* permite a identificação e a compreensão dos *moves* de uma introdução de artigo científico, ou seja, dos blocos retóricos funcionais, chamados de movimentos e passos. Conforme Swales (1990), identificando-se os *moves* de determinado gênero, é possível que haja conhecimento da organização retórica dos textos desse gênero, tanto dos *moves* obrigatórios quanto dos opcionais.

Em meu primeiro ano trabalhando na escola pública, decidi utilizar os gêneros nas aulas de língua inglesa, li, analisei e estudei os PCN e enfrentei muitos dilemas. Busquei teorias e experiências de trabalhos com gêneros no Ensino Fundamental e elaborei uma sequência didática, cujos passos descrevo a seguir.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO GÊNERO VÍDEO NARRATIVA

Sub-gêneros:

- apresentação pessoal;
- relatos de experiências;
- poema;
- texto informativo.

**OBJETIVO GERAL:** criar oportunidades para que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental aprendam a ler, ouvir, escrever e falar vídeo narrativas em língua inglesa, a partir de fotografias sobre o espaço onde vivem.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. criar espaços de discussão sobre a diversidade cultural (família, lugar onde mora e cotidiano, origens);

2. estudar a organização textual dos gêneros vídeo narrativa, apresentação pessoal e relatos de experiências;
3. estudar a compreensão oral e os *moves* dos gêneros;
4. pensar sobre a percepção da cidade de Uberlândia;
5. estudar parte da estrutura gramatical presente nos gêneros trabalhados.

### CONHECIMENTO SISTÊMICO TRABALHADO

- cumprimentos (*hello, ladies and gentlemen.../ hi*);
- ordem das sentenças (SUJEITO-VERBO-COMPLEMENTO);
- pronomes possessivos e pessoais;
- preposições (*in/ from*);
- tempos verbais (presente, passado, infinitivo);

Aula 1	Estudo do vocabulário referente ao texto <i>Kingsmead eyes</i> – disponível em <a href="http://www.kingsmeadeyes.org">www.kingsmeadeyes.org</a> ; Discussão sobre o projeto.
Aula 2	Laboratório de informática. Vídeo <i>Kingsmead eyes</i> . <a href="http://www.kingsmeadeyes.org">www.kingsmeadeyes.org</a> Compreensão oral em língua inglesa.
Aula 3	Estudo da organização textual do gênero vídeo narrativa ( <i>moves</i> ). Divisão das duplas e dos temas das fotografias.
Aula 4	Estudo do poema de Jordan.
Aula 5	Início da produção escrita da narrativa a ser contada pelos alunos. Alunos mais proficientes ajudam os colegas.
Aula 6	Continuação da produção escrita das narrativas.
Aula 7	Atividade avaliativa – compreensão escrita sobre <i>Kingsmead eyes</i> .
Aula 8	Estudo da pronúncia da narrativa.
Aula 9	Correção coletiva da atividade avaliativa mensal.
Aula 10	Cada dupla, acompanhada pela professora de Inglês, vai ao laboratório de informática. O professor de História fica com o restante da classe. As duplas baixam o arquivo com as fotos tiradas da cidade de Uberlândia e gravam suas vídeo-narrativas.
Aula 11	Continuação das gravações.
Aula 12	Estudo das estruturas gramaticais dos gêneros. Apresentação oral das narrativas para a turma.
Aula 13	Continuação do estudo das estruturas gramaticais.
Aula 14	Avaliação bimestral escrita.

Quadro 1 - sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa

A sequência didática esquematizada no quadro 1 durou, aproximadamente, 15 aulas, ou seja, sete semanas, já que há duas aulas de inglês por semana nas escolas municipais de Uberlândia. O objetivo geral da sequência era criar oportunidades para que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental aprendessem a ler, ouvir, escrever e falar vídeo narrativas em língua inglesa, a partir de fotografias sobre o espaço onde vivem. Durante o desenvolvimento dessa sequência didática, busquei uma compreensão narrativa de como seria esse processo de aprender inglês partindo do trabalho com esse gênero. Falarei, a seguir, sobre a pesquisa narrativa, por ter sido o caminho escolhido para que eu pudesse desenvolver esse trabalho.

## 5 Fazendo pesquisa narrativa na escola pública

O caminho teórico-metodológico que escolhi foi a pesquisa narrativa baseada nos pressupostos teóricos de Clandinin e Connelly (1995, 2000). A experiência é o foco deste paradigma de pesquisa. Segundo Dewey (1976), a experiência é pessoal e social. Dewey imaginava a pesquisa como o estudo da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Minha experiência, nesse caso, foi o trabalho de criar espaços de aprendizagem de Inglês para alunos de uma escola pública brasileira.

A pesquisa narrativa é permeada por quatro movimentos realizados pelo pesquisador narrativo. Esses movimentos criam o que Clandinin e Connelly (2000) chamam de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, composto pela temporalidade, pela sociabilidade e pelo espaço. Isso significa que, durante todo o processo de pesquisa, o pesquisador precisa considerar os movimentos da temporalidade: o *backward* (retrospectivo) e o *forward* (prospectivo), e os movimentos da sociabilidade, que são o *inward* (introspectivo) e o *outward* (extrospectivo), além do espaço.

Compreender os movimentos, do ponto de vista de um pesquisador narrativo e segundo Clandinin e Connelly (2000), é ter sempre a ideia de ambiguidade, complexidade, dilemas e incertezas presentes durante o processo de investigação. É nesse sentido que não são as afirmações nem as respostas as quais movem a investigação narrativa, mas os questionamentos. Quando um pesquisador narrativo interpreta seus textos de campo, isto é, quando compõe sentidos para seu material documentário, é o seu olhar que está sendo lançado sobre determinada questão. Não há verdades pré-estabelecidas, mas há sentidos compostos e histórias construídas e reconstruídas sobre algo que o inquieta e que ele se propôs a investigar.

Em relação à análise, na pesquisa narrativa, chamamos o material documentário, ou o que são considerados “dados” em outros paradigmas de pesquisa, de textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 92), que são compostos a partir do olhar do pesquisador, diferentemente de “dados” que são “coletados”. Os textos de campo não são coletados, mas sim compostos e criados, para que então seja possível uma composição de sentidos e a escrita dos textos de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Composição, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), é um processo que envolve fazer escolhas, interpretar e dar forma aos textos de campo. Como a pesquisa narrativa é o estudo da experiência, os textos de campo, nesse caso, possuem o papel de ajudar o pesquisador a recobrar a experiência, as histórias vividas e a paisagem pesquisada.

Meus textos de campo foram compostos a partir dos e-mails enviados a mim, pelos alunos, as atividades realizadas em sala e os textos produzidos por eles. Os participantes dessa pesquisa foram alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia, Minas Gerais. A idade deles varia entre dez e catorze anos.

A análise dos textos de campo foi feita por meio de uma composição de sentidos, com base nos estudos de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001). Para essas autoras,

[...] ao invés de tentar encontrar ou ver sentido “nos dados”, é mais produtivo compor os sentidos que os dados nos conduzem a compreender. Na vida, nós criamos nossa própria realidade em relação às pessoas ou situações; não é que a pessoa ou a situação é, de fato, a realidade (ELY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2001, p. 20).

Uma das partes do processo de composição de sentidos é fazer escolhas. As autoras chamam a atenção para o fato de que as posições filosóficas, ideológicas, políticas e morais do pesquisador influenciam a forma como ele analisa e apresenta seus dados. O que conta não é tanto o que vemos, mas como vemos os textos de campo (ELY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2001).

Passo agora a recontar as histórias vividas durante o desenvolvimento da sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa, analisando as histórias iniciais e compondo sentidos.

## 6 Aprendizagem de língua estrangeira

*“Hello, ladies and gentleman! My name is Daniela and I’m 11 years old. I’m from Uberlândia. My mother is from Jataí and my father is from Indianópolis. They live in Uberlândia. I photographed an airport. It’s called Aeroporto de Uberlândia.”*

Esse é um trecho das vídeo narrativas dos meus alunos. O trabalho com as vídeo narrativas permitiu que os discentes do 7º ano aprendessem sobre seus familiares, seus amigos, o espaço onde vivem, como os pontos turísticos da cidade de Uberlândia, meios de transporte, parques, praças, ruas, escolas, bibliotecas, museus etc. Porém, meu principal objetivo na escola, como professora de Inglês, é a aprendizagem da língua, propriamente dita.

Para falar de aprendizagem de língua é necessário que eu esclareça qual a concepção de língua que adoto como professora e como pesquisadora. Língua, aqui, é entendida como ponto de partida para reflexões sobre aspectos identitários, distanciando-se da concepção de língua como estrutura ou como simples instrumento de comunicação. Aprendizagem, por sua vez, é vista por mim como um processo social, no qual alunos e professores constroem conhecimentos e redefinem seus papéis constantemente.

Busquei ser uma professora diferente da que acredita conduzir os alunos, fazê-los aprender e mudar suas crenças, entre outros poderes, ou seja, que acha ser possível “abrir a cabeça do aluno e colocar informações dentro de sua mente”.

Pelo contrário, busquei ser uma professora que acredita poder simplesmente criar oportunidades para que seus alunos aprendam. Minha esperança era de que os alunos pudessem aprender, pois eu sabia da existência de vários fatores influenciando o processo de aprendizagem, como constituição identitária, inconsciente, histórias de vida e experiências.

Conforme as atividades em torno do gênero vídeo narrativa eram desenvolvidas, os alunos podiam perceber algumas estruturas próprias da língua inglesa, mas nem todos aprendiam as mesmas estruturas ao mesmo tempo. Alguns alunos tinham mais facilidade para identificar os pronomes, outros aprendiam como se estrutura a ordem das sentenças, enquanto havia alunos que não se interessavam por atividade alguma, só queriam conversar sobre outros assuntos. Entretanto, quando eu pedia para que produzissem textos relacionados às fotografias tiradas, a maioria se mostrava interessada.

As estruturas das sentenças (SUJEITO-VERBO-COMPLEMENTO) em língua inglesa foram trabalhadas para que os alunos pudessem brincar com as frases, de forma que fizessem substituições ao se apropriarem das sentenças dos vídeos de Kingsmead. Por exemplo, se um aluno de Kingsmead dizia: “I photographed a lot of things around Kingsmead Primary School”, um aluno da minha turma dizia: “I photographed a lot of things around Otávio Batista School.”

Outras atividades eram propostas para a identificação, nos textos, dos pronomes possessivos e pessoais, das preposições (in/ from/ around), dos tempos verbais (presente, passado, infinitivo), da ordem dos adjetivos, os quais devem vir antes dos substantivos (*My favorite picture*) e das diversas formas de dizer algo, como, *I took a picture of the state* ou *I photographed the state*.

Ao trabalhar com os gêneros orais e escritos, meus alunos se apropriavam de estruturas da língua inglesa e passavam a produzir suas próprias vídeo narrativas. Após atividades de compreensão oral e escrita das vídeo narrativas, os alunos passaram a construir, em sala de aula, as narrativas que, posteriormente, transformar-se-iam em vídeos, para serem publicados no site da escola, no wiki da turma e no meu blog. O primeiro *move* analisado era a apresentação de cada aluno, com informações sobre nomes, idades, cidade onde nasceram e onde vivem, seguidas pelo segundo *move*, que continha as informações sobre as famílias (nome, idade, cidade de origem, conforme o desejo do aluno, de divulgar ou não certas informações).

O terceiro *move* era sobre o que os alunos fotografaram. Eles diziam, por exemplo, *I photographed a park. It's called Sabiá*. Em sala de aula, os pares mais experientes interagiam com os colegas e as produções tomavam forma aos poucos. Alguns alunos continuavam suas produções em casa e compartilhavam suas descobertas com os outros alunos, que, às vezes, apropriavam-se das produções divulgadas e aperfeiçoavam as suas próprias. Nesse tipo de aula, eu sentia que os alunos se interessavam mais pela aprendizagem do que nas aulas em que eu trabalhava outros gêneros. Talvez fosse porque eles antecipavam os resultados no trabalho final e se comprometiam a aproveitar o tempo que tinham.

Depois de escrever algumas versões das produções escritas, as quais eram comentadas por mim e devolvidas aos alunos, estes começavam a estudar a pronúncia do gênero escrito. Cada aluno tinha sua chance de ler, em voz alta, o que iria gravar posteriormente no laboratório. Mais uma vez, eles eram incentivados a utilizar ferramentas da internet para estudo da pronúncia.

As produções eram diversificadas em relação ao modo como relatavam aquilo que decidiram fotografar. Alguns alunos apenas diziam *o que* fotografaram, enquanto outros buscavam explicar *por que* escolheram as fotografias utilizadas. Essas diferenças se deram devido à singularidade de cada aluno, à sua busca e engajamento no trabalho e ousadia. Digo ousadia, pois sinto que o aluno com medo de pronunciar “errado” procurou falar o mínimo possível, embora eu tenha discutido com as salas questões relacionadas ao falar inglês do brasileiro. Como professora, adoto uma postura política que valoriza a cultura do aluno. Em nossas conversas durante esse

trabalho, expliquei que o objetivo final era divulgar, pela internet, um pouco da cultura de Uberlândia para pessoas de várias partes do mundo. A meu ver, faz parte dessa cultura o jeito uberlandense de falar inglês. Cria-se, dessa forma, uma variedade linguística, valorizando a identidade brasileira desse aluno, o qual não é obrigado a falar inglês como um nativo, já que ele não o é.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao responder à pergunta de pesquisa (*Como é a aprendizagem de língua inglesa e o acesso dos alunos às novas tecnologias, a partir da realização de uma sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa?*), construí uma história sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa. Nas minhas aulas, a aprendizagem acontecia por meio de oportunidades criadas para que os alunos desenvolvessem a compreensão escrita, a compreensão oral, a produção escrita e a produção oral em língua inglesa, ao trabalharem com gêneros orais e escritos, durante o desenvolvimento da sequência didática baseada no gênero vídeo narrativa e dos gêneros trabalhados nessa sequência, como os relatos de experiências, o texto informativo e o poema.

Ao terem contato com esses gêneros, os alunos desenvolveram diversas atividades que se configuravam como oportunidades de aprendizagem e articulação entre o conhecimento de mundo, o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico. Ao produzirem sua própria vídeo narrativa em língua inglesa, os alunos tiveram oportunidades de desenvolver a autonomia e de ser autores, de fato, de seus trabalhos.

Quanto ao acesso às novas tecnologias, alguns poucos alunos buscavam, de suas casas, informações sobre os alunos de Hackney. Entretanto, a grande maioria só tinha acesso aos gêneros digitais no laboratório de informática da escola. Não foi possível que cada aluno fizesse sua própria vídeo narrativa, devido ao pouco tempo de aula de Inglês. A professora de Informática foi quem editou as gravações de vozes e as fotos tiradas pelos alunos. Disponibilizamos alguns trabalhos (de cujos alunos os pais autorizaram) em meu blog e no site da escola. Alguns alunos e professores da Índia e da Grécia tiveram acesso e comentaram os vídeos, realizando um trabalho de interação transcultural. Os alunos gregos, por exemplo, criaram slides sobre a cidade onde moravam e apresentei aos alunos uberlandenses utilizando o datashow.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, os alunos viveram atividades processuais, de construir, trocar experiências, reconstruir, e assim por diante. O trabalho ou partes

dele foram apresentadas diversas vezes e reformuladas, antes de chegarem à versão final que seria gravada no laboratório.

Espero que essa história possa ser reconstruída por professores e alunos, contribuindo para a formação de profissionais críticos, que valorizem sua cultura e os espaços de aprendizagem onde vivem experiências de produção de saberes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENGEZEN, V. C. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995, 179 p.

\_\_\_\_\_. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000, 211 p.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: Edusc, 2002, v. 1, p. 31-73.

\_\_\_\_\_. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 95-106.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 41-76, jan./jun. 2006.

CRISTOVÃO, 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.



DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976, 101 p.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR, (Didactique du Français). Paris: ESF, 1998. 210 p.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001, 411 p.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. **The Especialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, ago./dez. 2004.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.