

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZA GUIMARÃES DE MORAES

Portfólios de produção textual na escola: relações sujeito-escrita e sujeito-instituição

São Paulo

2019

LUIZA GUIMARÃES DE MORAES

**Portfólios de produção textual na escola: relações sujeito-escrita e sujeito-
instituição**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mp Moraes, Luiza Guimarães de
Portfólios de produção textual na escola: relações
sujeito-escrita e sujeito-instituição / Luiza
Guimarães de Moraes; orientador Êmerson de Pietri. --
São Paulo, 2019.
157 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Escolarização. 2. Ensino Fundamental. 3.
Avaliação e autoavaliação. 4. Escrita. I. Pietri,
Êmerson de, orient. II. Título.

Nome: MORAES, Luiza Guimarães de

Título: Portfólios de produção textual na escola: relações sujeito-escrita e sujeito-instituição

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Êmerson de Pietri, pela interlocução verdadeira, pela generosidade e pelas contribuições valiosas.

Aos professores Manoel Gonçalves Corrêa e Márcia Lopes, pela leitura minuciosa do texto e pelas contribuições nas ocasiões do exame de qualificação e defesa.

Às minhas colegas do grupo de estudos, por todo apoio e troca.

À equipe pedagógica da EV, por ter incentivado constantemente as minhas reflexões e por ter possibilitado a elaboração desta pesquisa.

Às minhas parceiras nas primeiras reflexões que levaram a esta pesquisa (e em muitas outras):
Aline Evangelista Martins e Clarice Gil Barreira Camargo.

Aos meus colegas da área de Língua Portuguesa e Literatura da EV, por partilharem o dia a dia, estarem sempre presentes e alimentarem inquietações.

Ao Alex, pelo apoio, carinho e generosidade impossíveis de medir e pela interlocução constante durante os nossos estudos.

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo de toda a vida.

RESUMO

MORAES, Luiza Guimarães de. **Portfólios de produção textual na escola: relações sujeito-escrita e sujeito-instituição**. 2019. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta dissertação se desenvolveu com o propósito de investigar as relações sujeito-escrita e sujeito-instituição escolar estabelecidas por alunos do Ensino Fundamental 2 (F2) quando postos sistematicamente em situação de autoavaliação, escrevendo sobre a própria escrita. A partir da análise de portfólios de produção textual compostos por alunos ano a ano durante o F2, objetivou-se investigar de que maneiras as respostas dos sujeitos ao chamado institucional escolar – de tomar a palavra sobre a própria escrita e sobre a própria aprendizagem – impactam a constituição do sujeito enquanto escritor. Buscou-se mostrar tipos de respostas geradas pela tensão posta na situação de autoavaliação; deslocamentos dos sujeitos em relação à forma como respondem à instituição; e impactos na escrita dos alunos pelo processo de extradição do sujeito promovido pela escola. O *corpus* da pesquisa foi composto por cartas elaboradas pelos alunos para seus professores, em que comentam a própria escrita e os próprios textos. A análise se fundamentou nos conceitos de *diálogo*, *enunciação*, *excedente de visão* e *polifonia*, propostos por Bakhtin, além de valer-se de conceitos vindos da Análise do Discurso: *heterogeneidade* e *metaenunciação* (Authier-Revuz, 1990, 1998; Possenti, 2002, 2009). A partir dos resultados obtidos, foi possível concluir que o embate entre sujeito e instituição, na situação de (auto)avaliação, gera diferentes tensões que, mais ou menos intensas, promovem diferentes respostas dos sujeitos: (1) a repetição do discurso institucional; (2) o domínio da metalinguagem escolar e o posicionamento no lugar do avaliador; (3) a possibilidade de o sujeito constituir a sua escrita a partir de uma posição singular, por meio da metaenunciação e da polifonia. Neste último caso, perguntamo-nos que fatores levariam à possibilidade de deslocamento dos sujeitos de uma posição enunciativa para uma posição metaenunciativa. Além do posicionamento sistemático no lugar da avaliação, outorgado pela instituição, concluímos que para o sujeito escritor constituir-se mais autoralmente e escrever com autonomia dentro da escola, é preciso encontrar um lugar de complexidade com a instituição escolar, em que a institucionalização e a subjetivação se dão de forma não dicotômica. Vimos pelas análises que esse lugar de complexidade fica favorecido quando há uma articulação entre o intra e o extraescolar, já que ele se compõe pela possibilidade de o sujeito estar dentro e fora do discurso escolar ao mesmo tempo; submeter-se e posicionar-se autonomamente. Por fim, concluímos que, na tensão produzida entre sujeito e instituição, quando houve adesão plena do sujeito à instituição, a singularidade do sujeito escritor não se constituiu, assim como quando não houve adesão. Na tensão entre adesão e autonomia, o sujeito escritor pode se constituir em sua singularidade.

Palavras chave: Ensino Fundamental. Escolarização. Avaliação e Autoavaliação. Escrita.

ABSTRACT

MORAES, Luiza Guimarães de. **Portfolios of texts at school: the subject-writing and subject-institution relationships**. 2019. 157 p. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This dissertation has been developed to investigate the subject/writing and subject/institution relationships established by students in Ensino Fundamental (F2) when they were systematically put in a situation of self-assessment, writing about their own writing. From the analysis of portfolios of texts produced by students year after year during F2, our goal has been to investigate in what ways the responses of the subjects to the school institutional calling - to speak about their own writing and their own learning - impact the constitution of the subject as a writer. We tried to show types of responses generated by the tension of the self-assessment; shifts in the subjects regarding the way they respond to the institution; and impacts in the writings of the students caused by the process of extradition of the subject carried out by the school. The *corpus* of the research comprises a collection of letters written by the students to their teachers, letters in which they comment on their own writing and their own texts. Our analysis is based on the concepts of dialogue, enunciation, surplus of vision, and polyphony, as put forth by Bakhtin, as well as on concepts taken from *Análise do Discurso: heterogeneidade and metaenunciação* (Authier-Revuz, 1990, 1998; Possenti, 2002, 2009). It has been possible to conclude from our results that the clash between subject and institution, in the setting of the (self)assessment, begets varied tensions that, more or less intense, elicit different responses from the subjects: (1) the repetition of the institutional discourse; (2) mastery of the school metalanguage and putting themselves in the place of the evaluator; (3) the possibility that the writer builds their own writing from a singular perspective, by means of metaenunciation and polyphony. Regarding the latter point, we have asked ourselves what factors could lead to the possibility of a shift in the subjects from an enunciative to a metaenunciative stance. Besides the systematic placement in the assessment situation, granted by the institution, we have come to conclude that in order for the subject-writer to become more authorial and write with more autonomy inside the school, we have to find a place of complexity with the school institution in which institutionalization and subjectification take place in a non-dichotomic way. Our analysis has shown us that this place of complexity is favored when there is a connection between intra and extra-school elements, given that it is created by the possibility that the subject can be simultaneously in and out the school discourse; abiding by it and taking an autonomous stance. Finally, we conclude that, in the tension produced between subject and institution, when the subject adhered fully to the institution, the singularity of the subject-writer did not come to be, as well as when there was no adherence. In the tension between adherence and autonomy, the subject-writer might come to be in their singularity.

Keywords: Ensino Fundamental, Schooling, Assessment, Self-assessment

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E METODOLOGIA	15
2.1 A produção de portfólios por estudantes: contexto e descrição	15
2.2 O processo de constituição e mapeamento do <i>corpus</i>	20
2.3 Categorização do <i>corpus</i> e seleção de portfólios para análise	23
3. REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1 O lugar do outro na situação de (auto)avaliação	29
3.2 Um sujeito situado e responsável	39
3.3 A distância de si e do outro	40
4. ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS	46
4.1 Portfólio de H.C: <i>Sempre de forma clara e completa</i>	50
4.2 Portfólio de C.T: <i>O trabalho de analisar minhas transformações e garantir o meu desenvolvimento, eles exerciam até então.</i>	67
4.3 Portfólio de A.B: <i>Tem uma boia de piscina na casa do meu avô em que está escrito a arte salva.</i>	81
4.4 Portfólio de M.L: <i>Sem fazer coisas estranhas</i>	97
4.5 Portfólio de C.S: <i>Acabei de me dar conta de que eu tenho que fazer meta-texto. Divertido.</i>	111
4.6 Discussão	128
4.6.1 - Diálogo e polifonia na construção de portfólios	132
5. CONCLUSÕES	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	143
ANEXOS	153

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com mecanismos de avaliação da produção textual foi o ponto de partida que, anos atrás, deu início às reflexões propostas aqui. A pesquisa em educação talvez tenha essa particularidade: do olhar para a aprendizagem dos alunos e da reflexão sobre a prática do professor muitas vezes nascem inquietações, que inquietantes o bastante, podem levar à reflexão mais demorada. Foi da sala de aula que nasceu esta pesquisa. Dos temas que desassossegam professores, talvez dos mais difíceis de lidar sejam os mecanismos de avaliação, tanto os externos, a que alunos e instituições são submetidos frequentemente, quanto os internos que, de uma perspectiva formativa¹, ajudam os alunos a aprender e os professores a regular o ensino. Englobadas nas preocupações a respeito da avaliação da produção de texto, estão as reflexões acerca do ensino da escrita e as maneiras como se dão as escritas dos alunos dentro da escola. A recorrente artificialidade da escrita escolar já foi amplamente discutida. Geraldi (2013) aponta uma diferença entre produção de texto e redação, na medida em que, na primeira, se escreve na escola, enquanto na segunda, se escreve para a escola, sem propósito nem relação interlocutiva. Fiad (1997) nota em textos de universitários uma aparente homogeneidade na forma como são escritos, perguntando-se onde estariam as escolhas individuais de cada aluno e o que diferenciaria suas escritas, questionando-se sobre um possível estilo escolar. Está, constantemente, nas inquietações dos professores a definição do que, afinal, significa ensinar os alunos a escrever um bom texto. Não assumimos, de início, que signifique apenas escrever “corretamente”, ainda que esta prerrogativa escolar esteja sempre muito presente nas angústias dos professores quando percebem que seus alunos não dominam estratégias para escrever o que gostariam.

Foram inquietações a respeito da avaliação da produção textual e do lugar da escrita na escola que originaram esta pesquisa. Para iniciar uma reflexão a respeito delas, nos enfrentaremos com diferentes concepções de avaliação e retomaremos algumas de suas possíveis funções dentro da prática educativa, principalmente no que diz respeito à área de ensino de língua materna. Refletiremos, também, brevemente sobre o ensino da escrita na escola.

Suassuna (2004) afirma que, muitas vezes, a avaliação escolar é encarada como:

mera aferição do conhecimento metalinguístico acabado (nomenclaturas e classificações), ou de verificações de erros presentes na superfície textual (como os de ortografia, por exemplo), ou ainda, no âmbito da leitura, à

¹ Para Perrenoud (1999 p. 77) “uma avaliação é formativa se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados”.

capacidade de reprodução de informações explícitas no texto. (SUASSUNA, 2004, p. 21)

Isso gera, de seu ponto de vista, o fato de que, frequentemente, na escola, temos alunos que apenas repetem ou devolvem a palavra do professor. Nessa perspectiva, em que a avaliação é concebida como medida, a autora diz que o aluno é coisificado e o avaliador, o responsável por racionalizar a experiência do outro. Geraldi (2013), tecendo considerações sobre diálogos em sala de aula, cita Legrand-Gelber: “Este [o professor] tem sempre a primeira e a última palavra e este poder lhe vem da sua posição na instituição escolar que determina sua posição na interação” (LEGRAND-GELBER², 1988, apud GERALDI, 2013, p.159). Em seguida, Geraldi defende: “A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (GERALDI, 2013, p.159).

Citando Hadji³, Suassuna defende a metáfora de que a avaliação é uma “rede de palavras”, revelando uma concepção de avaliação que a encara como um processo dialógico ou como parte de um processo discursivo:

O avaliador que não tem apenas o projeto de ver, mas de se pronunciar sobre o que vê, vai tecer com palavras uma tela onde articula observações e ideias, representações, projetos, intenções etc., que o levam à produção de sentido. (HADJI, 1994, apud SUASSUNA, 2004, p. 113)

No glossário da mesma obra, Hadji define: “A avaliação, operação em que se cruzam as palavras e as coisas, essências e existências, concretiza-se sempre num discurso. O avaliador é uma homem de palavras” (Idem, ibdem).

Outra questão relevante quando se fala em avaliação no contexto escolar é a reflexão sobre a função que ela exerce e o objeto sobre o qual ela incide. De acordo com Ribas (2010), a avaliação formativa na área linguística pode ter função orientadora, reguladora ou certificadora e pode incidir sobre o produto (o texto), o processo de composição ou o processo de aprendizagem realizado ao longo da tarefa. Ela defende que, tendo em vista o caráter processual da escrita, é importante cuidar para que a avaliação incida, de fato, sobre todos esses objetos, e não apenas sobre o produto final.

Possenti (2002), refletindo sobre autoria em textos de vestibulandos, retoma concepções de ensino de escrita, observando o que, historicamente, se constituiu como a escrita de bons textos: primeiramente, a gramática e a correção dos textos nesse sentido eram

² Legrand-Gelber, R. (1988), **De l’homogénéité du dialogue pédagogique a l’hétérogénéité des interactions didactiques**, Cahiers de linguistique sociale 12:86-88.

³ HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo** – das intenções aos instrumentos. 4. ed., Porto: Porto Editora, 1994.

o que valia; em seguida, houve uma preocupação com conceitualizar o que seriam outros problemas, de ordem textual, como coesão e coerência para dar aos professores instrumentos para julgar e ensinar os alunos para além da gramática. Possenti se propõe, então, a ir além desses dois momentos, definindo um bom texto no campo do discurso: “Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido” (POSSENTI, 2002, p. 109).

Nesta pesquisa, para refletir sobre a escrita escolar, me debruçarei sobre um instrumento de (auto)avaliação⁴ específico, chamado portfólio de produção textual. Trabalharei a partir da análise de portfólios elaborados por alunos em contexto escolar. No contexto em que o *corpus*⁵ da pesquisa foi coletado, os portfólios são definidos como:

(...) uma coleção com um propósito determinado de trabalhos do aluno que contam a história dos esforços, o progresso, ou os sucessos do estudante em uma(s) área(s) determinada(s). Esta coleção deve incluir a participação do estudante na seleção do conteúdo do portfólio; as diretrizes para a seleção; os critérios para julgar o mérito; e evidência da autorreflexão do estudante. (ARTER e SPANDEL⁶, 1992, apud URMENETA, 2000, p. 79, tradução nossa)

Os portfólios coletados e que serão objeto de análise têm como foco a produção escrita na disciplina Língua Portuguesa e são compostos por textos escritos em contexto escolar, selecionados pelo próprio aluno autor deles, além de cartas direcionadas a professores, em que esses alunos escrevem sobre os textos incluídos nos portfólios, suas conquistas, o processo de produção deles e o que mais queiram dizer para apresentarem-se como escritores.

Como indicado por Arter e Spandel (1992) apud Urmeneta (2000), os portfólios de produção textual sobre os quais nos debruçaremos são concebidos como instrumentos de autoavaliação, na medida em que o aluno – e não o professor – fica responsável por julgar seu processo e o seu trabalho. Dentro de contexto escolar, no entanto, trata-se, também de momento de avaliação por parte do professor. Primeiramente porque, a partir de uma perspectiva formativa, o portfólio pode fornecer informações ao professor sobre a aprendizagem de seus alunos, de modo que fica favorecida a regulação do ensino. Mas

⁴ Usarei o parêntese no termo “auto” ao tratar de autoavaliação nos momentos em que for preciso indicar o caráter ambíguo da produção de portfólios em contexto escolar: ao mesmo tempo que trata-se de uma avaliação feita pelo aluno a respeito de seu próprio percurso, o portfólio não deixa de ser instrumento de avaliação por parte do professor.

⁵ O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir de portfólios elaborados por alunos do Ensino Fundamental 2 de uma escola particular na Zona Oeste de São Paulo. O *corpus* e a escola na qual os portfólios foram coletados serão descritos e apresentados detalhadamente no capítulo 2: “Descrição do *corpus* e metodologia”. Aqui, nos interessa especialmente discutir a noção de avaliação a partir da construção de portfólios.

⁶ ARTER, J.; SPANDEL, V. Using portfolios of student work in instruction and assessment. In: **Educational measurement: Issues and practice**, Spring 1992.

também porque, na medida em que o portfólio tem o professor como leitor, o aluno o produz condicionado pelo olhar que sobre seus textos terá o professor: ao mesmo tempo, então, que se autoavalia, o aluno é avaliado.

Escrever sobre a escrita é uma prática escolar avaliativa bastante consolidada. Normalmente, ao contrário do que é realizado na elaboração de portfólios, o professor é quem escreve sobre a escrita de seus alunos; ele faz isso quando avalia, seja para atribuir uma nota e decidir sobre a aprovação do estudante, seja para regular o ensino e favorecer a regulação da aprendizagem. A escrita sobre a escrita, no caso dos portfólios, então, reproduz algo próprio da cultura escolar, mas, ao mesmo tempo, desloca-se da avaliação escolar mais comum, na medida em que o sujeito responsável por tomar a palavra e construir um juízo de valor deixa, mesmo que temporariamente, de ser o professor e passa a ser o próprio aluno. Ademais, ao contrário da tradição escolar mais comum, o objeto sobre o qual incide esse juízo de valor não é mais somente pontual (um determinado texto), mas uma trajetória de aprendizagens com a escrita. Além disso, esse instrumento de avaliação enfoca as produções textuais e coloca os alunos para supervisionarem a própria escrita, refletindo sobre como escrevem, para que possam progressivamente criar categorias para julgar o que seria um bom texto e o que precisam fazer para escrever “bem”.

Antes de seguir para os propósitos e objetivos da pesquisa, teço algumas observações sobre seu percurso. Os portfólios que serão analisados foram coletados por mim em um contexto de trabalho como professora. Fazendo parte da equipe de professores de Língua Portuguesa de uma escola particular paulistana, participei da implementação do portfólio como mecanismo curricular de (auto)avaliação dos estudantes do Ensino Fundamental 2 (F2). Foi a partir da leitura e análise dos portfólios dos então meus alunos que comecei a constituir as questões que me mobilizaram nesta pesquisa. Ao mesmo tempo em que essa condição favoreceu a coleta de um material significativo, recolhido de forma não artificial, e também um conhecimento profundo do contexto em que os dados foram produzidos, ela gerou desafios vinculados ao distanciamento em relação ao objeto necessário para a pesquisa. Primeiramente, precisou ficar claro que buscávamos uma pesquisa mais conceitual do que empírica, ou seja, ela não teria o objetivo de estudar a implementação de um dispositivo de avaliação em uma escola em particular. Depois, foi preciso separar-me do lugar de professora, que olha para os textos dos alunos sempre a partir da perspectiva da aprendizagem. O duplo lugar – de professora e pesquisadora – aparece na pesquisa, de modo que uma perspectiva vai conformando a outra: ao distanciamento conquistado por meio da metodologia e do contato com a teoria, somam-se momentos em que apresento um olhar mais individual para o

contexto em que os portfólios foram produzidos. Ao proceder à análise dos portfólios, no entanto, me ative sempre aos textos dos alunos, tentando tomá-los a eles como objetos, inferindo o contexto sempre a partir do próprio texto.

A partir da análise de material empírico – portfólios de produção textual escritos por alunos de F2 em uma escola –, propomo-nos investigar as relações sujeito-escrita e as relações sujeito-instituição escolar, observando especialmente o que o aluno escreve a respeito da própria escrita. A pesquisa tem como norte pensar a escrita, o sujeito e as maneiras como o sujeito-aluno se constitui escritor dentro da escola. Consideramos que a situação de (auto)avaliação é complexa e multifacetada. Nela há uma motivação de devolver a palavra ao aluno, de inverter a lógica da interação em que o professor dá sempre a primeira e a última palavra. Por outro lado, dentro da escola, o professor não deixa de ocupar o lugar de representante institucional (inclusive de avaliador) e o aluno não deixa de ocupar o lugar de quem, em alguma medida, é submetido ao olhar do professor. Temos a hipótese, então, de que o processo avaliativo promove um embate entre sujeito e instituição e que o sujeito responde a esse embate estabelecendo com a instituição uma relação complexa, em que o processo de subjetivação dos escritores em formação se dá em estreita relação com a institucionalização.

Partimos, assim, da seguinte pergunta: de que maneiras as respostas dos sujeitos ao chamado institucional escolar – de tomar a palavra sobre a própria escrita e sobre a própria aprendizagem – impactam a constituição do sujeito enquanto escritor? Esperamos que a análise dos portfólios dos alunos mostre: (1) que tipos de respostas são geradas pela tensão posta pela situação de (auto)avaliação, ou seja, quais as diferentes maneiras como os sujeitos respondem à instituição, se constituindo como sujeitos escreventes na relação com a escola; (2) se há deslocamento dos sujeitos, enquanto escreventes, em relação às maneiras como respondem à instituição durante seu percurso pelo F2; (3) se o processo promovido pela escola, de extraditar o sujeito de modo que ele possa supervisionar aquilo que faz, promove melhorias na escrita e, se sim, em que situações.

Para investigar as relações sujeito-escrita e sujeito-instituição, adotamos perspectiva sociodiscursiva, recorrendo ao arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin. Conceitos bakhtinianos – principalmente *diálogo*, *enunciação*, *excedente de visão e de conhecimento* e *polifonia* – sustentam a produção dos dados da pesquisa. Para a análise, recorreremos também a conceitos da análise do discurso (Authier-Revuz e Possenti): *heterogeneidade e marcas de subjetividade*.⁷

⁷ Estes conceitos e suas relações com o objeto da pesquisa serão abordados no capítulo 3, “Referencial teórico”.

Diante disso, com a pesquisa apresentada neste primeiro capítulo, no segundo trataremos da descrição do *corpus* e da metodologia da pesquisa. Nele, caracterizaremos o contexto em que os portfólios foram coletados, explicitaremos como se deu a composição dos portfólios em contexto escolar e narraremos o processo de constituição do *corpus* da pesquisa. Além disso, explicitaremos os movimentos que levaram à categorização dos dados e explicitaremos as categorias às quais chegou-se.

No terceiro capítulo, apresentaremos o referencial teórico articulando os conceitos do Círculo de Bakhtin e relacionando-os com o objeto da pesquisa, a partir da reflexão sobre o lugar do outro na situação de (auto)avaliação e sobre as concepções de sujeito adotadas na pesquisa. Articulados à perspectiva bakhtiniana, explicitaremos, em seguida, conceitos provenientes da Análise do Discurso (Authier-Revuz, 1990, 1998; Possenti, 2002, 2009) ao refletirmos sobre a distância que os sujeitos tomam de si e do outro na situação de (auto)avaliação.

No quarto capítulo, procederemos à análise de cinco portfólios de produção textual, selecionados a partir do recorte metodológico explicitado no capítulo 2. Cada um dos portfólios será analisado individualmente e, em seguida, proporemos uma discussão como forma de cotejar e comparar as diferentes maneiras como os sujeitos foram, ao longo do tempo, respondendo à instituição em situação de (auto)avaliação, na tentativa de responder a pergunta desta pesquisa.

Por fim, nas conclusões apresentaremos uma reflexão a respeito de dois eixos, aqui conectados: aspectos observados a respeito da situação de (auto)avaliação em contexto escolar e aspectos observados a respeito da constituição do sujeito enquanto escritor dentro da instituição escolar.

2 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* E METODOLOGIA

2.1 A produção de portfólios por estudantes: contexto e descrição

O material que será analisado nesta pesquisa é um conjunto de portfólios de produção textual, compostos por alunos do F2 nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola particular localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo. A escola atende predominantemente famílias com alto poder aquisitivo e adota enfoque metodológico construtivista em seu Projeto Pedagógico. Nela, estudam aproximadamente 1.400 alunos, distribuídos em três unidades, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Além da escola, a instituição privada de ensino tem um Centro de Formação de Professores, que trabalha com formação continuada de professores a partir de um enfoque construtivista.

A disciplina Língua Portuguesa e Literatura (LPL) no F2 é dividida em frentes de trabalho interrelacionadas: Produção de texto, Literatura e Reflexão sobre a língua (RSL). É preciso que nos detenhamos um pouco nos modos como a produção textual é encarada nessa escola, para compreendermos o contexto que permitiu que os textos analisados fossem produzidos. Em primeiro lugar, referências para a organização do currículo de Língua Portuguesa da escola são os documentos referentes ao Desenho Curricular da província de Buenos Aires, que concebem como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e escrita: “Portanto, chamamos *práticas de linguagem* às diferentes formas de relação social que são levadas a cabo por meio, em interação e a partir da linguagem. O que se ensinará é, pois, o domínio prático da linguagem no marco de situações sociais reais” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, 2012, tradução nossa).

Para concretizar o propósito de focar como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e escrita, Lerner (2002) defende que no ensino se coloque em jogo uma versão escolar dessas práticas, não muito afastada da versão não escolar. De acordo com a autora, a organização do trabalho que inclua Projetos Didáticos favoreceria esse propósito. O currículo de Língua Portuguesa da escola em que os dados foram coletados, em todos os segmentos, é organizado em torno de Projetos Didáticos, tais como concebidos por Lerner (2002) e Camps (2006). Estes são uma forma de organização do conteúdo em que se persegue e se publica um produto final, em uma situação comunicativa com destinatários reais.

O trabalho por projetos permite que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada. [...]

Essa modalidade organizativa, além de favorecer a autonomia dos alunos, que podem tomar iniciativas porque sabem para onde marcha o trabalho, se

contrapõe ao parcelamento do tempo e do saber. É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão – que abordam aspectos também sem conexão dos conteúdos – e as crianças têm oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendizado e reutilizá-lo... Desse modo, ao evitar o parcelamento que desvirtuaria a natureza das práticas de leitura e escrita, se torna possível que os alunos reconstruam seu sentido. (LERNER, 2002, p. 22)

Na escola onde se produziu o material empírico desta pesquisa, na disciplina LPL a cada trimestre os alunos participam de um Projeto, como por exemplo:

- 1º trimestre do 6º ano: Projeto Fábulas, cujo produto final é uma contação de fábulas de autoria para os alunos da Educação Infantil;
- 1º trimestre do 7º ano: Projeto Revista - Entrevistas, cujo produto final é a publicação de uma entrevista coletiva na Revista da série;
- 1º trimestre do 8º ano: Projeto Publicidade, cujo produto final é a apresentação de uma análise de peça publicitária para público escolhido pelos alunos;
- 1º trimestre do 9º ano: Projeto Poesia - Autobiografia, cujo produto final é a exposição de autobiografias na formatura.

Além dos textos produzidos nos projetos, há outras produções textuais, inseridas em sequências didáticas ou em atividades pontuais. Todos os textos passam por processo de revisão e vão sendo elaborados por aproximações sucessivas à versão final, aquela que, normalmente, integra os portfólios dos estudantes.

Além da maneira como a escola enxerga o ensino de produção de texto, é relevante apresentar, em linhas gerais, a maneira como concebe a avaliação. A partir da perspectiva de Perrenoud (1999) adotada pela escola, considera-se que a avaliação formativa “define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem” (PERRENOUD, 1999, p. 104), considerando a regulação como “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (PERRENOUD, 1999, p. 90). Assim, a escola adota instrumentos de avaliação que visam ajudar os alunos a regularem sua aprendizagem, assim como os professores a regularem o ensino, além de propor avaliações certificativas, que visam certificar o que o aluno aprendeu. Nessa lógica, adotam-se com recorrência mecanismos de (auto)avaliação.

O currículo da escola é formulado pela própria equipe pedagógica e, apesar de revisado constantemente, tem estabilidade, de modo que implementações curriculares, como a

produção constante de portfólios de produção de texto, adquirem caráter institucional e perduram no tempo. A partir de reflexões a respeito da avaliação da produção textual na escola, em 2012 a equipe de professores de Língua Portuguesa e Literatura do F2 propuseram a produção progressiva de portfólios para todos os alunos do segmento, de modo que eles levassem a cabo um processo constante de autoavaliação de seus textos e pudessem olhar para a produção textual de modo abrangente, mirando o próprio percurso e não cada texto em particular.

Para iniciar a elaboração destes portfólios cada um dos alunos do 6º ano selecionou três textos que considerou significativos de sua aprendizagem como escritor durante aquele período. Em seguida, escreveu uma carta de apresentação deste portfólio direcionada ao professor do ano seguinte. Nela, o aluno deveria justificar a inclusão daqueles textos em seu portfólio, analisá-los, buscando qualidades, problemas, avanços, envolvimento e recuperar o processo de produção e as aprendizagens pretendidas naquele ano. O portfólio de cada estudante foi sendo construído progressivamente, de modo que, ao final de cada ano letivo, o aluno fazia o mesmo processo novamente: escolhia três textos produzidos durante o ano e escrevia uma carta de apresentação para o professor da série seguinte. Quatro anos depois, ao final do 9º ano, cada aluno reuniu todo esse material e, analisando-o, escreveu um texto final de apresentação do portfólio, intitulado “Eu, escritor”, finalizando a montagem. O portfólio final de cada aluno teve como produto um *Google Site*.

O material que compôs o *corpus* da pesquisa foi coletado em 2016, por meio de uma lista com os links dos sites dos alunos que concluíam o F2 naquele ano. A montagem começou, portanto, em 2013, quando os alunos cursavam o 6º ano. Naquela ocasião, o professor entregou as seguintes orientações para a produção do portfólio:

PORTFÓLIO FINAL DO 6º ANO

Com a finalização do 6º ano, vamos preparar um portfólio para você levar para o 7º. Você trabalhará com ele durante o ano que vem, junto com a sua professora de LPL.

Sem dúvida, aprendemos muitas coisas durante este ano e você avançou bastante em produção de texto. Trabalhamos muito duro, vocês estudaram muito e escreveram textos interessantíssimos. Os avanços conquistados serão, agora, levados com vocês!

Para isso, selecione três textos escritos durante as aulas de LPL em 2013, que revelem os avanços alcançados por você. Escreva, também, uma carta de apresentação do portfólio, em que fiquem explícitos quais foram os tais avanços alcançados. Nela, você deve apresentar o que

aprendeu escrevendo os textos e o que eles revelam de você como escritor.

Para escrever a carta, sugiro que consulte as grades de correção⁸ dos textos e as pautas de portfólio já feitas, no 1º e no 2º trimestre⁹. Nelas, você já pensou bastante sobre os avanços que conquistou em cada período. Aproveite essas reflexões!

O portfólio será montado em um saquinho, da seguinte maneira:

Ficha com a proposta do portfólio

Carta de apresentação

Primeiro texto escolhido + grade

Segundo texto escolhido + grade

Terceiro texto escolhido + grade

Parabéns pelo trabalho realizado durante este ano e bons estudos daqui para frente!

Os portfólios foram organizados em uma pasta e entregues ao professor de Língua Portuguesa do ano seguinte, que os leu, guardou e entregou de volta aos alunos ao final do ano. A partir de 2014, o mesmo processo aconteceu, mas os alunos passaram a produzir o portfólio usando computadores. Em uma pasta organizada na rede interna da escola, cada um incluiu os textos escolhidos e a carta de apresentação destinada ao professor do ano seguinte, que os recebeu por meio da pasta virtual. Em 2015, o professor responsável pelo curso de Língua Portuguesa do 8º ano devolveu o material produzido nos dois anos anteriores (uma parte em papel e outra virtualmente), cada aluno montou um *Google Site*, e foi orientado a incluir nele o material dos anos anteriores, além de produzir a reflexão referente ao 8º ano diretamente no site. Por fim, em 2016, a construção do portfólio final do 9º ano foi feita no *Google Site* criado no ano anterior. Nesse ano, os alunos não mais foram orientados a produzir uma carta ao professor do ano seguinte, e sim, uma reflexão sobre o próprio percurso enquanto escritor e uma carta de apresentação para o site. Ao contrário dos anos anteriores, a construção do portfólio do 9º ano foi avaliada pelo professor e a essa produção foi atribuída uma nota de zero a dez¹⁰. As orientações para a elaboração do material foram as seguintes:

⁸ *Grades de correção* são instrumentos utilizados pelos professores ou pelos próprios alunos para comunicar uma avaliação. Provas e textos são devolvidos aos alunos com uma ficha de critérios envolvidos naquela avaliação. As fichas são construídas pelo professor ou por professores e alunos conjuntamente e o avaliador do texto (professor ou aluno) a preenche para comunicar uma avaliação. Um exemplo de grade de correção pode ser acessado no ANEXO A.

⁹ Apesar de a produção do portfólio ser sistematizada apenas na finalização de cada ano, ao final de cada ciclo de estudo (trimestre), o professor propõe que os alunos façam um balanço da produção textual naquele período, autoavaliando seu desempenho, de modo que a construção do portfólio e a regulação do estudante seja algo frequente. Um exemplo de *pauta de portfólio* pode ser acessado no ANEXO B.

¹⁰ A grade de avaliação utilizada pelo professor para avaliar o portfólio final do 9º ano pode ser consultada no ANEXO C.

PORTFÓLIO FINAL DO 9º ANO

Você está chegando ao fim de uma importante etapa da sua escolaridade: a conclusão do Ensino Fundamental 2. Desde o momento em que você começou a frequentar uma escola, encontrou grandes e variados desafios que o ajudaram a se desenvolver como estudante e como um ser humano autônomo, complexo e crítico. Nos últimos anos, é certo que você cresceu e amadureceu como nunca desenvolvendo as mais diversas competências e esse é um momento de reflexão a respeito de um percurso. Você vai, a partir de hoje, pensar a respeito de si mesmo enquanto leitor e escritor, e vai terminar de montar seu portfólio de LPL, no seu Google Site.

O QUE DEVE TER NO PORTFÓLIO?

O seu portfólio deverá ser composto no mínimo dos seguintes itens:

Uma carta de apresentação sobre você como estudante

Essa primeira parte é completamente livre. Você pode começar com algo que te represente enquanto estudante (um boletim, uma produção escrita, o relato de um episódio vivido na escola, um trecho de algum autor famoso, uma reflexão mais pessoal etc). A sugestão é que a linguagem seja interessante, inusitada ou literária, que surpreenda o leitor e revele aspectos de sua personalidade. Você pode começar com sua autobiografia poética, por exemplo, ou com um trecho dela.

Uma reflexão sobre seu percurso como escritor, que deve conter:

1. Um texto que revele aspectos e características suas enquanto escritor. Isso inclui escritor nas demais matérias também. Você pode comparar seu desempenho em textos literários e não literários, comentar seus maiores desafios, suas conquistas, suas metas futuras, suas alegrias e frustrações enquanto escritor.
2. 3 produções de texto feitas em LPL esse ano (pode ser interdisciplinar)
3. grade de correção preenchida das produções selecionadas
4. um comentário sobre cada uma dessas produções escolhidas que justifique sua decisão de incluí-las.
5. os portfólios dos anos anteriores.

QUAL O OBJETIVO DE FAZER ESSE PORTFÓLIO?

O objetivo principal é fazer uma análise reflexiva de seu percurso, pois isso permitirá que cada um enxergue as aprendizagens que, muitas vezes, não são identificáveis quando se olha para um texto isoladamente, ou para as versões de um texto. Por essas razões, a elaboração do portfólio e a produção de reflexão escrita constituem situações muito importantes, que marcam a passagem de um ano para outro e, em especial, a passagem para o Ensino Médio (onde vocês retomarão esse portfólio).

Dos 99 alunos que encerraram o 9º ano em 2016, 91 deles entregaram para o professor responsável o link do seu site para ser avaliado. É esse o material que coletamos e passamos a um estudo preliminar com o objetivo de criar critérios de seleção, afunilar a quantidade de portfólios que seriam efetivamente estudados e constituir o *corpus*¹¹. Dos 91 sites montados,

¹¹ Na próxima seção (2.2) serão explicitados os critérios de seleção que levaram ao *corpus* inicial da pesquisa e seu recorte, que levou à distinção dos portfólios posteriormente analisados.

constatamos que 25 estavam absolutamente completos – estes contêm, a cada ano, durante os quatro anos, uma carta de apresentação e dois ou três textos produzidos naquele período. Em 22 sites falta apenas o material produzido em um dos anos do F2, ou seja, há o material referente a três anos. Por fim, 44 portfólios estão consideravelmente incompletos, neles falta pelo menos o material referente a dois anos de F2. Os motivos pelos quais portfólios ficaram incompletos são variados e às vezes desconhecidos. Entre as causas mais comuns estão o fato de alunos não terem cursado o F2 inteiro na mesma escola, o fato de alunos faltarem na época de elaboração de portfólios, ou ainda problemas com a inclusão no site de material elaborado em papel ou pasta virtual.

A escola em que os portfólios foram coletados tem uma prática sistemática de submeter os alunos a situações de autoavaliação, solicitando que sejam eles próprios os avaliadores de seus textos, como descrito, por exemplo, no contexto de produção dos portfólios. Posiciona-se, então, curricular e sistematicamente, o aluno no lugar da instituição, com o objetivo de, assim, fazê-lo aprender melhor. Nesse contexto, analisaremos, então, as maneiras como os sujeitos respondem a essa injunção institucional e como se dão as relações sujeito-escrita e sujeito-escola.

2.2 O processo de constituição e mapeamento do *corpus*

O primeiro recorte feito para constituir o *corpus* diz respeito à completude do material. Já que julgamos que, para os fins deste estudo, é relevante o acesso a um percurso abrangente dos alunos durante o F2, consideramos, primeiramente, iniciar o trabalho apenas pelos portfólios absolutamente completos (25 portfólios). No entanto, após a primeira etapa do trabalho de categorização dos dados, que será descrito a seguir, avaliamos que esse recorte seria muito restritivo e nos levaria, possivelmente, a enxergar respostas à injunção institucional menos diversas, tendo em vista que conseguir (ou se propor a) elaborar e organizar o portfólio ano a ano sem nem uma interrupção foi possível apenas para menos de um terço dos estudantes. Encontramos indícios de que esse recorte, por si só, reunia majoritariamente portfólios que mostravam uma relação mais disciplinarizada com a instituição. Optamos, portanto, por ampliar um pouco o recorte inicial, mas ainda sem perder de vista a intenção de termos um olhar prolongado sobre a relação sujeito-escrita e sujeito-instituição e considerarmos, na análise, uma trajetória que se constitui ao longo do tempo. Optamos, assim, por constituir o *corpus* inicial com os portfólios completos e mais aqueles em que faltava apenas o material referente a um ano da escolaridade. Ponderamos que trabalhar inicialmente com estes 47 portfólios tornaria o *corpus* mais abrangente e

representativo do todo, sem prejudicar a leitura processual da relação que os alunos constituem com a própria escrita e com a instituição escolar.

O processo que levou à categorização dos portfólios em cinco grupos, caracterizados a seguir, teve quatro etapas. Na primeira delas, procedemos à leitura inicial de alguns portfólios completos (foram dez, ao todo) escolhidos aleatoriamente. Nessa primeira leitura, nos familiarizamos com a produção completa destes alunos (cartas de apresentação e textos incluídos no portfólio) e tecemos considerações ainda bastante amplas, como expressões que se repetiam ano a ano, adjetivos usados pelo aluno para se caracterizar ou caracterizar sua escrita, menções diretas a falas ou anotações do professor, trechos que poderiam revelar uma determinada concepção de escrita, etc. Essa primeira etapa foi importante para a escolha de ampliar o *corpus* para os portfólios não totalmente completos e também para eleger uma maneira mais sistemática de olhar para os textos. Decidiu-se, a partir desta primeira leitura, pelo foco apenas nas cartas escritas pelos alunos para apresentarem suas produções escritas, por considerarmos que era material extenso e o mais adequado para observar o que nos propusemos, a relação que o sujeito estabelece com a escrita e com a instituição.

Na segunda etapa, então, na tentativa de criar uma categorização dos portfólios, consideramos relevante nos determos no final do F2, no que os alunos diziam de si e de seus textos no 9º ano. Esse recorte foi importante para viabilizar o trabalho e foi escolhido porque nos pareceu expressivo o modo como os alunos se representavam e a sua escrita depois de terem passado por todo processo progressivo de construção de seus portfólios. Nesse momento, lemos as cartas de apresentação do 9º ano e a carta de apresentação geral do site, “Eu, escritor”, dos 47 portfólios, mapeando algumas características: (1) a maneira como se apresentava (“erudito”, “bom aluno/ esforçado”, “decepcionado com o percurso – com ênfase nas faltas”, “indisciplinado”, “negociador”); (2) a maneira como apresentava uma representação de escola e escrita (“traz elementos particulares da proposta pedagógica da escola” ou “traz elementos mais genéricos de escolarização em geral”); (3) vínculo declarado com a disciplina Língua Portuguesa (“diz gostar de ler e escrever”; “diz não gostar de ler e escrever”; “não declara vínculo explicitamente”)¹². Essas classificações foram escolhidas para nos ajudar a olhar para a imagem que o aluno pretendia construir para o professor, seu interlocutor. Esta etapa foi importante para explicitarem-se as dúvidas e ambiguidades geradas por essa primeira tentativa de mapeamento, já que os portfólios dos alunos, em toda a sua diversidade, não pareciam se enquadrar totalmente nos recortes adotados. Como as

¹² Este primeiro mapeamento pode ser consultado no APÊNDICE A.

relações que os alunos estabelecem com a instituição é, em geral, tensa e repleta de idas e vindas, mostrou-se inócua a tentativa de criar categorias estanques e optou-se, na fase seguinte, por buscar por “parentescos” entre os portfólios, ou seja, por traços recorrentes presentes nos textos produzidos no 9º ano (ainda a carta de apresentação e o “Eu, escritor”).

A partir do que foi mapeado a respeito da maneira como o aluno se apresentava, ou seja, a partir daquilo que identificamos como central na autoimagem que o aluno pretendia construir perante o professor do ano seguinte, foi importante tentar discriminar o que, no texto de cada aluno, fazia com que ele fosse classificado como “erudito” ou “bom aluno”, por exemplo, ainda que esses nomes não estivessem ajustados ao que enxergássemos nos portfólios. Na terceira etapa, passamos, então, a observar relações entre os portfólios, que chamamos de “parentescos”, isto é, um conjunto de traços semelhantes, que podiam ser agrupados de acordo com as representações que tínhamos identificado anteriormente, ainda que não coubessem em um nome totalizante. Para a descrição daquelas categorias, inicialmente foram selecionados apenas os textos que pareciam mais típicos (25 do total) e foram deixados temporariamente de lado aqueles portfólios cuja classificação na etapa anterior tinha se mostrado mais difícil (ou porque pareciam não se enquadrar em nem uma categoria, ou porque pareciam se enquadrar em mais de uma). Foi feita, então, a descrição dos principais traços presentes em cada grupo, a partir da releitura dos textos dos 25 portfólios mais prototípicos. É importante considerar que os traços descritos não estavam necessariamente presentes em todos os portfólios de um mesmo grupo, mas eram marcantes na maioria e presentes mais ou menos exclusivamente naqueles portfólios e não nos dos outros grupos. Com as descrições feitas, foi preciso testar se os traços encontrados em cada grupo eram mesmo representativos. Então, passamos a verificar se esses portfólios mais típicos possuíam traços pertencentes a outros grupos. A partir desse segundo mapeamento, traços redundantes ou ambíguos foram identificados e ajustados¹³. Com todos os ajustes feitos, exemplificou-se cada traço de cada grupo com um exemplo de trecho retirado de um dos alunos típicos. Assim, consolidaram-se cinco grupos, apresentados na próxima seção (2.3).

Por fim, na quarta etapa, voltamos aos 22 portfólios que tinham sido deixados de lado e os categorizamos a partir dos traços manifestados em cada um dos cinco grupos. Nesse

¹³ Por exemplo, um dos traços primeiramente identificados no grupo 1 (aqueles alunos que, no primeiro momento, tínhamos identificado com a imagem de *erudito*) era: “Presença de questionamento explícito sobre o texto sendo produzido ou sobre o sentido de produzi-lo”. Esse traço foi retirado no momento de comparação com os outros grupos porque identificou-se que apenas metade dos alunos do grupo 1 tinham esse traço e alunos de outros grupos também tinham.

caso, apareceram algumas intersecções – textos que tinham muitos traços de dois grupos ao mesmo tempo. Com todos os portfólios classificados e a partir dos traços levantados anteriormente, descrevemos com um parágrafo as principais características de cada grupo.

2.3 Categorização do *corpus* e seleção dos portfólios para análise

Como mapeamento geral do *corpus* inicial da pesquisa, construímos cinco grupos, partindo da maneira como os alunos se apresentavam na carta final escrita no 9º ano. Nem todos os alunos classificados no grupo têm todos os traços representativos e, também, alguns deles têm um traço ou outro de outro grupo. Mas, em todos os casos, a classificação foi feita por uma nítida predominância de traços de determinado grupo. Quando houve presença muito forte de traços de dois grupos diferentes, o portfólio foi classificado na intersecção de dois grupos.

Grupo 1¹⁴

Os textos de apresentação dos portfólios dos alunos pertencentes a esse grupo têm forte caráter argumentativo, em geral, em torno da ideia de erudição. Frequentemente há citações de poemas, trechos de textos literários, construções sintáticas sofisticadas, preocupação com a forma do texto. Ainda que declarem vínculo muito positivo com a disciplina Língua Portuguesa, com escrita e leitura literária, esses alunos atribuem sentido à escrita para além da escola. A argumentação presente em seus textos dá a entender que eles constróem para o leitor uma imagem de *escritores*, de estudantes que tornam a aprendizagem da escrita um projeto próprio, com o qual se identificam para além das tarefas ou obrigações escolares. Além disso, os textos dos alunos desse grupo demonstram uma apropriação muito grande do discurso escolar, na medida em que as grandes aprendizagens esperadas pelo currículo dessa escola são declaradas como conquistadas, de modo que o aluno vai vinculando o seu percurso enquanto estudante com objetivos de aprendizagem muito amplos e centrais no discurso do projeto pedagógico da escola.

Principais traços:

- O sentido da escrita está posto para além da escola;
- Demonstrações de erudição (citações; referências);

¹⁴ Aqui, apresentamos um parágrafo descritivo para cada grupo, os traços representativos deles e a quantidade de alunos classificados em cada grupo. No APÊNDICE B, é possível encontrar um trecho retirado de portfólio para exemplificar cada traço.

- Declaração de prazer pelo conhecimento;
- Referências explícitas ao currículo ou percurso escolar, relacionando-os a aprendizagens amplas.

Quantidade de alunos: 6; contando intersecções: 8

Grupo 2

Neste grupo, estão presentes alunos que, nos textos finais de seus portfólios, declaram forte vínculo afetivo com a instituição em que estudam. A linha argumentativa dos alunos desse grupo vai em duas direções complementares: procuram demonstrar que gostam da escola, de seus colegas, dos professores, das experiências que tiveram ao longo de seu percurso no F2; e, ao mesmo tempo, buscam demonstrar que são capazes de aprender e que, durante sua escolarização, aprenderam muito. Dentro desse grupo, alguns alunos argumentam nas duas direções ao mesmo tempo, enquanto para outros pesa mais uma das facetas da linha argumentativa: o afeto ou a análise das principais conquistas relacionadas à escrita durante o F2. Diferentemente dos alunos do grupo 1, neste, o foco está voltado para dentro da escola; o sentido está principalmente em se declarar bom aluno.

Principais traços:

- Relato do percurso na escola relacionando-o ao afeto (amigos, lembranças da infância, professores marcantes);
- Superação de dificuldades; aprendizagens marcantes;
- Citação de trabalhos escolares, relacionando-os ao vínculo, ao afeto;
- Citação de aprendizagens curriculares pontuais;
- Análise das principais conquistas como escritor ao longo dos anos do F2.

Quantidade de alunos: 15; contando intersecções: 20

Grupo 3

Assim como para os alunos do grupo 2, neste terceiro, as aprendizagens e o afeto ganham bastante espaço. No entanto, a ênfase aqui não está nas conquistas, na superação e, sim, nas dificuldades, nos problemas que o aluno teve durante a escolarização, nos “defeitos” recorrentes dos próprios textos. Ainda que apareçam declarações de afeto pela escola, na maioria das vezes, a ênfase está em episódios de frustração, típicos da estrutura escolar (tirar nota baixa, tentar um bom resultado e não conseguir, ter que fazer algo obrigatório e não dar

conta, etc). Há, neste grupo, alunos que parecem estar no jogo escolar, que gostariam de ser “bons alunos”, mas para quem as faltas ganham mais foco do que as conquistas.

Principais traços:

- Relato de episódios de frustração (não superação das dificuldades);
- Ênfase nas faltas, naquilo que o aluno deixou de fazer;
- Citação de conteúdos curriculares (ora mais pontuais, ora mais gerais);
- Dúvidas a respeito de preferências e escolhas;
- Citação de problemas recorrentes nos próprios textos;
- Relação explícita entre aprendizagem e reconhecimento escolar a partir de notas ou representações sobre “ir bem na escola”.

Quantidade de alunos: 4; contando intersecções: 8.

Grupo 4

Neste grupo, o currículo de Língua Portuguesa desaparece (ou quase) da linha argumentativa. Esses alunos têm um discurso voltado para o avanço, as conquistas, mas não o fazem de maneira a acessar o currículo escolar ou os próprios textos. As noções de aprendizagem e avanço, ainda que frequentemente presentes, são proferidas de maneira bastante vaga. A ênfase aqui parece estar no procedimento e não na escrita ou na aprendizagem. São alunos que argumentam em torno da noção de esforço e dedicação e para quem os indícios de bom desempenho, sucesso, aproveitamento da escola estão absolutamente conectados com o reconhecimento da instituição em forma de notas. Aparece também, com alguma recorrência, a promessa de melhoria no futuro. São alunos que parecem se enfrentar com uma representação bastante generalizada de escola, em que se espera esforço, dedicação, boas notas e avanços frequentes, mesmo que não declarem exatamente que avanços são esses. É interessante notar a grande quantidade de alunos na intersecção dessa categoria com outras: apenas o grupo 1 não se encontra em nenhum momento com algum aluno do grupo 4. A ideia genérica de avanço, o apelo às notas para justificar avanços, a argumentação em torno da noção de esforço aparecem, portanto, com muita frequência nos portfólios dos alunos, mesmo que outras ideias também apresentem-se muito fortemente.

Principais traços:

- Não mencionam aprendizagens curriculares ou a noção de avanço é trazida de forma muito vaga;
- Relação explícita entre aprendizagem e reconhecimento escolar a partir de notas ou representações sobre “ir bem na escola”;
- Promessa de melhoria no futuro;
- Ideia de esforço e dedicação aparecem com recorrência;
- Relação entre desempenho e interesse - haveria bom desempenho quando há interesse pelo tema ou proposta de trabalho.

Quantidade de alunos: 7; contando intersecções: 12

Grupo 5

Os alunos desse grupo têm dois grandes motores, que às vezes aparecem juntos e às vezes aparecem com maior ou menor ênfase dependendo do aluno. Por um lado, há fortemente a explicitação da negociação dos desejos com a pressão escolar – frequentemente, esses alunos dão ênfase àquilo de que gostam. Dessa forma, a noção de diversão (dentro da escola – mas não relacionada à escrita –, ou fora dela) fica bastante presente. Por outro lado, manifesta-se também a ideia de transformação do sujeito em um bom estudante (alguém que nunca gostou de ler, mas descobriu a atividade extracurricular de clube de leitura e frequenta com prazer; alguém que se percebeu muito próximo a uma reprovação e mudou a postura para passar de ano; alguém que se vinculou a uma disciplina ou a um professor depois de tempos de desgosto e se transformou, etc). O que eles têm em comum é essa explicitação de uma negociação, vinculada à diversão ou à transformação.

Principais traços

- Citação do percurso escolar;
- Explicitação de negociação;
- Referências a atividades relacionadas à diversão (não especificamente relacionadas à escrita);
- Vínculo negativo com a disciplina Língua Portuguesa;
- Autoimagem negativa para o estudo (características pessoais);
- Ideia de transformação na vida de estudante.

Quantidade de alunos: 2; contando intersecções: 6.

O mapeamento completo dos portfólios em cada um desses grupos pode ser encontrado no APÊNDICE C. Na tabela a seguir, apresentamos uma síntese dos encontros entre os grupos.

Intersecções	Quantidade de portfólios
Entre grupos 1 e 2	2
Entre grupos 2 e 3	2
Entre grupos 3 e 4	2
Entre grupos 4 e 5	4
Entre grupos 2 e 4	2
Entre grupos 2 e 5	1
Total	
Total de portfólios em intersecções	13
Total de portfólios em apenas um grupo	34

Tabela 2: Quantidade de portfólios em intersecção entre dois grupos

A partir desse mapeamento do todo, passamos a ter maior discernimento para a decisão de quais portfólios seriam analisados detidamente para favorecer a observação das relações sujeito-escrita e sujeito-instituição. Em um primeiro momento, pensou-se em analisar um portfólio de cada um dos grupos encontrados. No entanto, com o propósito de estudar as maneiras como sujeitos respondem à instituição de uma perspectiva discursiva, e não em um campo declarativo (do conteúdo do que diziam os alunos), consideramos mais produtivo focar a análise apenas no grupo 1. A intenção era olhar para o embate entre sujeito e instituição, provocado pela situação de (auto)avaliação, a partir das marcas deixadas, discursivamente, nos textos dos alunos. A análise visaria, portanto, marcas de diálogo. Já na análise preliminar, percebemos que no grupo 1 havia pontos de heterogeneidade (Authier-Revuz, 1990) e que o embate se dava no campo discursivo. A relação com o extraescolar voltado para a escrita está apenas no grupo 1, enquanto, nos outros, os alunos voltam-se para dentro, relacionando-se com a afetividade, o percurso escolar, a dificuldade, etc. A presença desse extraescolar trouxe uma nova camada de vozes que, da nossa perspectiva, tornou o embate que gostaríamos de observar mais evidente, já que, de dentro da escola, os alunos desse grupo passam a olhar para

fora. Além disso, constatamos desde cedo que, em geral, os portfólios escritos pelos alunos do grupo 1 aproximavam-se mais da autoria, no sentido de Possenti (2002), o que nos levou a olhá-los para entendermos as relações entre a extradição do sujeito para supervisionar a própria escrita, promovida pela escola, e a possível melhoria na própria escrita. Partindo da impressão inicial de que, em situações de (auto)avaliação, o sujeito tende a repetir discursos institucionais e agenciar palavras alheias sem possibilidade de distanciamento, decidimos investigar o que, afinal, fazem os alunos que escapam dessa aparente determinação.

No capítulo 4, então, analisaremos, a partir das ideias de Bakhtin, Authier-Revuz e Possenti, os portfólios pertencentes ao grupo 1 e, também, um portfólio pertencente ao grupo 2, com a intenção de não deixarmos de apresentar um olhar sobre o que fazem os alunos que não se voltam para o extraescolar¹⁵.

¹⁵ Os critérios para a escolha deste portfólio específico, representante do grupo 2, são apresentados no capítulo 4: “Análise dos portfólios”.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

No intuito de conceitualizar a reflexão que propomos sobre a relação sujeito-escrita e sujeito-instituição, adotamos a perspectiva sociodiscursiva e refletiremos sobre sujeito e linguagem a partir de ideias trazidas do Círculo de Bakhtin, principalmente a noção de *diálogo*. Ainda que o prefixo “auto” no termo “autoavaliação” possa dar a entender um processo individual, a partir dessa perspectiva, consideramos que sujeito e linguagem se constituem a partir da interação, da relação com a alteridade. Essa perspectiva será fundamental para delimitar a forma como compreendemos os processos dos sujeitos em sua constituição enquanto escritores. Nesse sentido, discutiremos a noção de consciência e autoconsciência e as implicações para a situação de (auto)avaliação de as concebemos como essencialmente dialógicas. Além disso, refletiremos sobre a enunciação e os impactos do contexto para a estrutura daquilo que compõem os alunos ao dirigirem-se ao futuro professor. Por fim, as maneiras como os sujeitos respondem aos outros com quem dialogam constantemente serão compreendidas a partir do estudo de como os alunos articulam vozes provenientes de diferentes discursos e como se inserem no discurso do outro. Ao adotar essa perspectiva, discursiva, esperamos compreender com complexidade a constituição do sujeito escritor, que está sempre em diálogo com o institucional discurso escolar.

3.1 O lugar do outro na situação de (auto)avaliação

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volochinov/Bakhtin (1988) traça um histórico do pensamento filosófico linguístico para elaborar novas concepções de língua, fala e enunciação. Essas concepções são base para o que entendemos por discurso nesta pesquisa. O autor expõe duas concepções de língua e linguagem que o antecederam: o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*.

A primeira dessas concepções trata a língua como uma *atividade mental*, em que o *psiquismo individual* é responsável pela constituição da língua. Essa perspectiva se interessa pelo *ato de fala*, pela *criação individual* como fundamento da língua. A segunda dessas concepções, ao contrário, se interessa pela língua como um *sistema de regras*, que seriam passíveis de descrição. Para esta corrente, o indivíduo e seu ato de fala não são importantes e a língua é considerada um sistema independente do ato de criação individual.

Bakhtin considera, então, que a enunciação não pode ser considerada como um ato simplesmente individual, tampouco é possível ignorar a particularidade de cada ato de fala.

Dessa forma, ele estabelece que a enunciação é de natureza social: “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1988, p. 112); e afirma: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 113).

O conceito chave para essa concepção é *dialogia*. E é nele que poderemos nos apoiar para refletir sobre a relação do aluno com o conhecimento da escrita e com a institucionalização. Como afirma Faraco (2007, p. 46):

[...] Bakhtin vai dizer que viver é responder, é assumir, a cada momento, uma posição axiológica frente a valores. Viver é participar desse diálogo inconcluso que constitui a vida humana. A dialogia é, portanto, fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência.

Todo enunciado mantém relação com outros, que vieram antes, e com os possíveis futuros enunciados que outros sujeitos poderão produzir. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Com essa noção, Bakhtin reintroduz a história nas discussões sobre a língua, enxergando a linguagem como algo necessariamente interacional. Nesse sentido, todo discurso encontra outros discursos e com eles estabelece relações; não é possível pensar em uma criação individual e a-histórica para a elaboração dos discursos.

A expressão plena e íntegra das motivações e intenções do falante é limitada, de um lado, pelas possibilidades gramaticais efetivas, e de outro, pelas condições da comunicação sócio-verbal predominantes num determinado grupo. Essas possibilidades e condições são *dadas*, e delimitam o horizonte linguístico do falante. Ele não poderia por si só alargá-lo. (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 176)

Por outro lado, os sujeitos se inscrevem no mundo por meio de discursos, de modo que cada enunciado é um elo nessa cadeia de outros enunciados. “Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criadora - das palavras *do outro*” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Da perspectiva da dialogia, portanto, o outro é essencial na constituição do sujeito, que se delimita a partir da interação com a alteridade. Nenhum enunciado é original e nenhum sujeito é isolado, ensimesmado, apartado do meio social que o cerca, mas é na interação que a linguagem e os sujeitos se constituem.

Embora Bakhtin não se refira apenas ao diálogo face a face, nós adotaremos, como lugar privilegiado para a observação da plurivocalidade de todo enunciado, o diálogo direto

entre dois sujeitos, em função do objeto da pesquisa. Como mencionado anteriormente, nosso *corpus* é formado por portfólios de produção textual que contêm textos produzidos na escola e escolhidos pelos alunos para levar consigo para o ano seguinte, e também cartas de apresentação de cada etapa desse portfólio. Estas últimas têm o professor do ano seguinte como interlocutor direto e este dado determina a forma dos enunciados possíveis nessa situação comunicativa. Inscritos em uma situação escolar, bastante institucionalizada, em um momento de (auto)avaliação de seu percurso como escritor, escrevendo ao professor do ano seguinte, alguns enunciados são possíveis e outros não. Há um diálogo constante com as vozes da instituição escolar, principalmente.

Quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis e os enunciados que profere em situação. (SOBRAL, 2013, p. 24)

Essa interlocução favorece, por exemplo, que alunos digam apenas o que imaginam que seu interlocutor gostaria de ouvir. Mas esse diálogo pode se dar de forma mais ou menos consequente. Há alunos que apenas repetem e aderem à voz institucional, em regime de identificação, repetindo conteúdos e as falas de senso comum de outros; e há alunos que, apesar de inscritos em um discurso social determinado, conseguem encontrar uma maneira mais singular de falar sobre suas aprendizagens e produções de texto.

Nesse sentido, podemos encontrar nas cartas dos alunos algumas especificidades e alguma estabilidade devido à situação comunicativa que se coloca: a função do texto, o seu destinatário, o contexto em que são produzidos. Isso determina, em maior ou menor grau, o que é possível ser enunciado. Que enunciados são possíveis quando é proposto para um aluno escrever uma autoavaliação? Que enunciados são possíveis quando é proposto que esta autoavaliação seja escrita em forma de carta ao professor do ano seguinte?

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. [...] A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 301)

Os enunciados são permeados por enunciados anteriores ao falante e, além disso, são marcados pela expectativa de resposta ativa que o falante tem de seu interlocutor.

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta,

uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

As relações dialógicas estabelecidas pelos alunos no processo de composição de seus textos – com discursos previamente existentes e com as expectativas de resposta de seu futuro professor – se constituem como lugar privilegiado para observação da relação que o aluno estabelece com o conhecimento da escrita e com as vozes da instituição escolar na qual estão inseridos. A maneira, portanto, como se dá a apropriação da palavra do outro em palavra própria é importante para a nossa reflexão.

A respeito disso, Lemos (2011) identifica três momentos distintos na história das publicações de Bakhtin que tematizam “a função e o destino da palavra alheia” (LEMOS, 2011, p. 38). A autora busca compreender a conversão do discurso do outro em discurso próprio no processo de aquisição da linguagem da criança. Para isso, se questiona: “seria a conversão do discurso do outro em discurso próprio uma condição para a conversão do discurso próprio em discurso de um outro?” (Idem, Ibidem). Suas reflexões começam a partir de dois achados em textos de Bakhtin, escritos em 1974, que se detêm justamente na apropriação pelo sujeito de palavras alheias. Estranhando as afirmações no que diz respeito à aceção de diálogo na teoria do autor, Lemos volta a outros escritos e reconhece três momentos diferentes da reflexão de Bakhtin sobre diálogo.

O primeiro deles se materializa em textos escritos na década de 1920, em que o sujeito é definido como “outro do outro”. Neste momento, a ideia central é de *alteridade constitutiva*. Bakhtin apresenta a ideia de *excedente de visão* e é porque o autor está de fora e volta a si mesmo que é possível conformar um personagem “como objeto íntegro e completo”. A tensão entre a autoria como instância monológica (na constituição de um personagem como totalidade) e o diálogo polifônico surge neste período com as reflexões sobre os romances de Dostoiévski. O segundo momento é identificado por Lemos a partir de textos da década de 1960, em que Bakhtin encontra dois polos de tensão do texto: (1) o que é repetível e que diz respeito à língua enquanto sistema; (2) o que é irrepitível, acontecimento único. Neste segundo momento surge a noção do autor enquanto terceiro e que “atua como um dramaturgo”, porque do drama “participam pelo menos três personagens: o autor enquanto imagem, seu destinatário e as vozes que ressoam nesse drama” (LEMOS, 2011, p. 42).

Por fim, o terceiro momento, dos anos de 1970, nos traz uma noção de diálogo e monologia interessantes. Lemos aponta neste momento que “Bakhtin parecia introduzir algo diverso em sua visão do diálogo como constitutivo do funcionamento da linguagem e da consciência” (LEMOS, 2011, p. 39). Trata-se, segundo a autora, de duas noções centrais: (1)

“de monólogo, enquanto processo que inaugura um novo diálogo”; (2) do “anônimo”, enquanto resultado do apagamento da voz do outro na ‘palavra alheia’” (LEMOS, 2011, p. 39). Para Bakhtin, neste momento, há um processo em que “palavras alheias”, por meio do esquecimento de sua autoria, tornam-se anônimas na consciência do sujeito – que se monologiza – e, neste processo se tornam, então, “palavras próprias-alheias” – assimiladas e absorvidas por outras palavras alheias já monologizadas. Esse momento de monólogo daria início, então, a novos diálogos, com novas vozes. Para Lemos, no entanto, essa construção de Bakhtin não é única e simples e aparece em um contexto conflituoso com a noção de monólogo como algo redutor de formas de conhecimento e ela se pergunta: “É possível conciliar a noção de monologização como condição para um novo tipo de diálogo na ontogênese e o monológico como forma de conhecimento que reduz e imobiliza o que constitui como objeto de conhecimento?” (LEMOS, 2011, p. 40). No que diz respeito aos enunciados dos alunos como respostas a outros enunciados, essa noção de monologização como condição para um novo tipo de diálogo pode nos ajudar a iluminar o que fazem os alunos no diálogo com as vozes institucionais.

Como já posto, para o Círculo de Bakhtin, a estrutura da enunciação é determinada pelo seu contexto social. Para os autores, o discurso verbal nasce de uma situação pragmática, concreta, e mantém-se diretamente relacionado a ela. Além disso, a situação extraverbal não é vista apenas como a causa de um enunciado, ao contrário, ela determina internamente a estrutura dele (VOLOCHINOV, 1926). “Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida”. (VOLOCHINOV, 1926, p. 8). Esta última se compõe pelo que não é dito e que não está no campo do verbal, mas assumido mutuamente pelos participantes do ato interacional, incluídos em um grupo social. Apenas aquilo que todos acordam mutuamente pode ser presumido em um enunciado significativo e, dessa forma, a parte presumida de um enunciado é necessariamente algo compartilhado pelos falantes, e não algo individual. Para Volochinov, essas condições imediatas de interação determinam tanto a forma quanto a atribuição de significado do enunciado. “Não é só a entoação, mas toda a estrutura formal da fala depende, em grau significativo, de qual é a relação do enunciado com o conjunto de valores presumido do meio social onde ocorre o discurso” (VOLOCHINOV, 1926, p. 8).

Para analisarmos, como queremos, relações estabelecidas entre sujeito e instituição e as maneiras como os estudantes respondem a um determinado chamado institucional, consideramos a “unidade das condições reais de vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor” (VOLOCHINOV, 1926, p. 8) – neste caso, o fato de todos os sujeitos

pertencerem a um mesmo grupo de alunos, de uma mesma instituição, submetidos a uma mesma cultura escolar, regras, contratos explícitos e implícitos e a um entendimento mais ou menos comum sobre como é que se ensina e se aprende Língua Portuguesa e produção escrita naquela escola¹⁶. Esse contexto e o que é esperado nele na relação de ensino e aprendizagem determinam a estrutura das enunciações e o que é ou não é possível nas cartas dos portfólios redigidas pelos estudantes.

Porque há certo acordo e não outro, certos enunciados são possíveis e outros não. Este acordo faz parte da situação extraverbal e compõe, normalmente, o presumido dos enunciados. O autor cita três fatores que compõem o contexto extraverbal: “*o horizonte espacial comum dos interlocutores*”, “*o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores*”, “*sua avaliação comum dessa situação*” (VOLOCHINOV, 1926, p. 7). Certamente, em cada instituição escolar e em cada situação de aprendizagem há contratos, não necessariamente explícitos, entre professores e alunos, que fazem com que haja certa compreensão comum da situação por parte dos interlocutores – neste caso, estudante e professor do ano seguinte; e certa avaliação comum dessa situação. Seguramente, também, tais acordos variam em contextos diferentes. Neste contexto específico, alguns acordos fazem parte do “contrato didático” e causam estranhamento se forem rompidos por professor ou aluno – e este é também um dos condicionantes para os enunciados que são possíveis nas (auto)avaliações.

Desta perspectiva, fica clara a centralidade da interação no conceito de discurso, assim como a centralidade do outro para a constituição do sujeito. “(...) *qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (...) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor), e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói)*” (VOLOCHINOV, 1926, p. 13). A enunciação, portanto, é o que dá vida e singularidade aos enunciados estáveis, já que faz a ponte entre uma situação viva, de comunicação real, e a matéria linguística.

Ao colocar os alunos na posição de escrever sobre seus textos, um dos principais objetivos dos docentes é fazê-los refletir sobre as próprias aprendizagens, distanciar-se de si mesmos, olhar para o seu processo e, com isso, poder tomar consciência de como escrevem, o

¹⁶ Guy de Brousseau, ao estudar o caso de um aluno com dificuldade em enfrentar problemas matemáticos, apresenta o conceito de *contrato didático*: “nós damos o nome de *contrato didático* ao conjunto de comportamentos (específicos) do professor que são esperados pelos estudantes e ao conjunto de comportamentos específicos dos estudantes que são esperados pelo professor” (BROUSSEAU, 1999, s/p, tradução nossa). O contrato didático diz respeito aos hábitos repetidos por professor e aluno relativos ao conhecimento sendo ensinado.

quanto aprenderam e o que ainda precisam aprender¹⁷. As maneiras como os estudantes respondem a essa injunção escolar serão objeto de análise, no entanto as condições para tal distanciamento são bastante determinadas pelo contexto em que os enunciados concretos se dão.

As ações pedagógicas situadas na escola são obviamente norteadas pela ideia de aprendizagem: os professores, ao proporem que seus alunos elaborem portfólios, querem, em primeiro lugar, que eles aprendam e é a progressão das aprendizagens que está em jogo quando se olha, dentro da escola, para os textos produzidos pelos alunos para seus portfólios. A noção de “tomada de consciência” está, portanto, neste contexto, muito vinculada à noção de aprendizagem, e, nesta escola em particular, é assumida como parte do processo de “autorregulação” e “metacognição”¹⁸. No entanto, se o que nos interessa é olhar para as relações estabelecidas entre sujeito e instituição escolar, o olhar para a aprendizagem, aqui, nos compete menos. Tendo em vista que aprendizagem é necessariamente institucional e estamos trabalhando com a tensão entre subjetivação e institucionalização, buscamos enxergar diferentes formas de subjetivação. Para essa busca, pensaremos na consciência a partir de uma perspectiva discursiva.

Volochinov/Bakhtin (1988) procuram definir o que entendem por consciência e afirmam que a matéria dela são os signos: “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 33). Por isso, porque só existe em forma de expressão semiótica, a consciência só pode ser entendida como social e concretizada por meio de interações sociais e é, portanto, ideológica. Para o autor, então, não existe atividade mental que não passe pela expressão material em palavras, ainda que seja por meio da “palavra interior”: “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 112), daí, o

¹⁷ Isso fica indicado pela expressão “autorreflexão do estudante” presente na definição de portfólio adotada por Urmeneta (cf. p. 11 desta dissertação), e também pela concepção de avaliação formativa adotada pela escola onde os portfólios foram coletados.

¹⁸ Charles Hadji, referência importante no que se refere à avaliação na escola onde os portfólios estudados foram propostos, define autorregulação como: “(...) a característica de um sujeito capaz de exercer um controle sobre as suas atividades e, em particular, as suas aprendizagens” (HADJI, 2011, p. 45). Citando Linda Allal, Hadji afirma que “segundo a teoria socioconstrutivista, a autorregulação é construída ‘por um processo de interiorização, de passagem das regulações elaboradas na interação social (no plano intersíquico) para as regulações internas, as quais se tornam autônomas (no plano intrapsíquico)’” (HADJI, 2011, p. 45). A autorregulação metacognitiva, ainda de acordo com o autor, se dá quando a regulação interna passa de “um processo natural e imediato” para “processo intencional e ativo” (HADJI, 2011, p. 48). Um dos objetivos de se colocar os alunos para escrever sobre suas aprendizagens visa à passagem a um controle das aprendizagens ativo e intencional por parte do aluno.

autor afirma que “a estrutura da atividade mental é tão social quanto a sua objetivação exterior” (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 114). Ou ainda: “A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. [...] Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 35-36).

Ainda de acordo com Volochinov/Bakhtin, a expressão exterior exerce um efeito reverso na atividade mental dos sujeitos. A atividade mental só é possível por meio de signos e eles, aos serem expressos externamente, retornam à estruturação da atividade mental: “Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável”(VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 118).

Não apenas a estruturação da atividade mental tem caráter social, de acordo com os autores do Círculo de Bakhtin, mas também o seu conteúdo, que não é de forma alguma dissociado da estrutura social em que os sujeitos se inserem.

[...] esse conteúdo [da consciência] é totalmente ideológico, sendo determinado por fatores não individuais e orgânicos (biológicos, fisiológicos), mas puramente sociológicos. O fator individual-orgânico não é pertinente para a compreensão das forças criadoras e vivas essenciais do conteúdo da consciência (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 118).

Já que a consciência é assim entendida – como social e ideológica – as noções de dialogia se refletem também nas relações entre os sujeitos no que diz respeito à consciência. Bakhtin considera que ela só pode ser entendida se tomada “na fronteira”, “no limiar” de uma consciência com outra, que o interior do sujeito está sempre voltado para o exterior, no lugar onde é possível encontrar outras experiências e no limite entre as duas se dá a constituição do sujeito: “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)” (BAKHTIN, 2011, p. 341). E ainda:

Nenhum dos acontecimentos humanos se desenvolve nem se resolve no âmbito de uma consciência. Daí a hostilidade de Dostoiévski a ideologias que veem o fim último na fusão, na diluição das consciências em uma consciência, na superação da individuação. Nenhum nirvana é possível para *uma só* consciência. Uma só consciência é um *contradictio in adjecto*. A consciência é essencialmente plural. (BAKHTIN, 2011, p. 342)

Um sujeito que se afasta do seu dizer para tomá-lo como objeto só é possível se assumirmos que ele é dividido. Ao definir a noção de autor, Bakhtin trata de um necessário

afastamento do escritor-pessoa em relação ao autor-criador. Apesar de construir esse conceito ao tratar da criação estética, algumas noções podem ser extrapoladas para um sentido mais geral. De acordo com Bakhtin, para se tornar autor, o escritor se afasta de si mesmo de modo que sua voz seja “uma voz segunda”, que organiza posições axiológicas diversas e não apenas reflete a sua própria. Como afirma Faraco, “O escritor é, então, a pessoa capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem” (FARACO, 2013, p. 40). Mesmo quando trata de autobiografias, situação em que autor e personagem poderiam se confundir, Bakhtin argumenta que para constituir um todo estético, “o autor deve colocar-se a margem de si (...), ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 13).

Nesse sentido, o papel do outro no olhar do sujeito para si mesmo fica destacado, já que o sujeito só se torna “eu” na relação com outros “eus” – ele não é acabado. De acordo com Bakhtin, o olhar para o outro é marcado por um *excedente de visão e de conhecimento*. Quando olho para o outro, tenho sobre ele um olhar privilegiado, no sentido de que vejo desde a minha perspectiva algo que para ele é impossível de ser visto e conhecido. Esse *excedente de visão* é derivado da “singularidade” e “insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 21). Dessa forma, quando dois sujeitos se deparam um com o outro, em cada olhar, há diferentes mundos sendo confrontados. Trata-se de uma noção de sujeito que concebe-o como alguém capaz de se afastar de si próprio, mas que o faz mediante a interação com o outro, necessariamente. Mesmo quando diante do espelho, ou seja, lidando com a autoimagem e com a autoconsciência, é o olhar alheio que nos conforma.

De fato, nossa situação diante do espelho sempre é meio falsa: como não dispomos de um enfoque de nós mesmos de fora, também nesse caso nos comparamos de um outro possível e indefinido, com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição axiológica em relação a nós mesmos; também aqui tentamos vivificar e enformar a nós mesmos a partir do outro; daí a expressão original e antinatural de nosso rosto que vemos no espelho [e] que não temos na vida real. (BAKHTIN, 2011, p. 30)

Dentro da estrutura escolar, do ponto de vista do aluno, cabe ao professor ter sobre ele um *excedente de visão e de conhecimento*. Alunos projetam essa imagem de professor: um outro que tem dele um olhar privilegiado. Ao mesmo tempo, na produção dos portfólios, espera-se que o aluno desenvolva esse excedente de visão em relação a si mesmo como escritor, mas isso só é possível mediante o outro; a partir do olhar alheio, que nos conforma, poderia haver afastamento do sujeito nesta “situação diante do espelho”.

Ao tratar de si próprio, é preciso que o escritor dê à matéria de que fala certo acabamento, que só é possível mediante um *excedente de visão* em relação a si mesmo – se

ver como outro, tornar-se objeto do próprio dizer. Trata-se, como vimos anteriormente, de encarar a tomada de consciência de uma perspectiva dialógica, em que a constituição do sujeito e sua autoconsciência só é possível na fronteira da experiência alheia. Ao tratar de Dostoiévski, Bakhtin afirma: “Ao lado da autoconsciência da personagem, que personifica todo o mundo material, só pode coexistir no mesmo plano outra consciência; ao lado do seu campo de visão, outro campo de visão; ao lado da sua concepção de mundo, outra concepção de mundo” (BAKHTIN, 2015, p. 55-56).

Estes conceitos estão intimamente relacionados à ideia de *polifonia*, exposta por Bakhtin a partir de estudos sobre os romances de Dostoiévski. Para além da noção de dialogismo, que seria uma característica inerente da linguagem, a polifonia se definiria pelo agenciamento de vozes polêmicas em um mesmo discurso. Na síntese de Bezerra: “O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (BEZERRA, 2013, p. 194). Para Bakhtin, Dostoiévski inaugura um tipo de romance, em que não mais o autor conforma e conclui todos os personagens, a partir de seu campo de visão, mas dá a cada personagem a possibilidade de se revelar autonomamente. Antes dele, em romances monológicos, o autor tem um excedente de visão enorme em relação aos personagens que, de dentro da história, não têm nenhum. De fora, então, o autor enxerga tudo e apresenta o mundo a partir de sua perspectiva única. Ao contrário, com Dostoiévski no romance polifônico, o autor transfere para o campo de visão dos personagens tudo o que é mais relevante e, dessa forma, o que vemos é uma multiplicidade de vozes, que não se misturam e dialogam entre si em pé de igualdade. A consciência do personagem se revela livremente e a tomada de consciência sobre si e sobre o mundo é apresentada no romance polifônico: “Nós não vemos quem a personagem é, mas *de que modo* ela toma consciência de si mesma, a nossa visão artística já não se acha diante da realidade da personagem mas diante da função pura de tomada de consciência dessa realidade pela própria personagem” (BAKHTIN, 2015, p. 54).

A isso liga-se a ideia de que os personagens – e os sujeitos – são inacabados, estão em constante transformação e, assim, não podem ser concluídos pelo olhar do outro, mas como sujeitos (e não objetos) vão, por meio da própria consciência revelando-se e revelando sua visão de mundo. As suas vozes aparecem então no mesmo patamar das vozes do próprio autor, que não se pretende neutro ou passivo, mas que em uma atitude ativa cria ou recria as diferentes vozes, pergunta, provoca, participa do diálogo, regendo todas as vozes, inclusive a própria.

A consciência do autor não transforma as consciências dos outros (ou seja, as consciências dos heróis) em objetos nem faz dessas definições acabadas à revelia. Ela sente ao seu lado e diante de si as consciências equipolentes dos outros, tão infinitas e inconclusas quanto ela mesma. (BAKHTIN, 2015, p.77)

Trata-se, portanto, de inconclusibilidade, interação e o agenciamento de vozes “plenivalentes” e consciências “equipolentes”.

3.2 Um sujeito situado e responsável

A noção de sujeito adotada aqui começou a ser delineada na seção anterior, quando reafirmamos a centralidade do outro para a constituição do eu. Trata-se da ideia de um sujeito inserido em seu contexto histórico e social, condicionado por ele, constituído de fora para dentro, em síntese, um “sujeito situado”: “Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser (...)” (SOBRAL, 2013, p. 22). Onde, então, são situados os sujeitos desta pesquisa? Precisaremos considerar o fato de estarem em contexto escolar de maneira geral, em um determinado tipo de escola, voltada à determinada classe social e com projeto pedagógico e enfoque metodológico próprios, por exemplo.

Outro aspecto destacado pelos autores do Círculo a respeito da noção de sujeito se refere à ideia de que cada sujeito é responsável por aquilo que é, e essa necessidade e possibilidade são únicas. “Como somente um sujeito ocupa esse lugar único na existência, isso confere a ele uma inescapável responsabilidade, o seu ‘não-álibi’ na existência. É esse sujeito e não outro que ocupa este lugar, independentemente de querer ou assumir esta sua responsabilidade” (MACIEL, 2011, p. 29).

Em *A filosofia do ato*, o ato humano é definido como concreto e único: “O ato responsável ou ação, sozinho, supera toda hipótese – porque ele é, afinal, a atualização de uma decisão – inescapável, irremediável e irrevocavelmente. O ato realizado responsabilmente é um resultado ou soma final, uma consumada conclusão definitiva” (BAKHTIN, 1919/1921, p. 46).

Dessa forma, sintetiza Sobral: “O Círculo destaca o sujeito não como um fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro” (SOBRAL, 2013, p. 24).

Para refletir sobre a concepção do sujeito do discurso, é preciso diferenciá-lo do sujeito empírico:

Na constituição do sujeito da linguagem estabelece-se uma relação problemática com o mundo, com as coisas e com o próprio sujeito empírico em função da interveniência da relação de alteridade. O sujeito passa, pois, a ser redefinido pela relação de alteridade constitutiva de toda enunciação. Se, isoladamente, o sujeito empírico é um “fato em si”, um dado de realidade, não é como tal que ele articula a palavra e enuncia, já que está irremediavelmente marcado pela alteridade junto com a qual se constitui. (CORRÊA, 2013, p. 499)

Dessa forma, espera-se, nesse caso, uma responsabilização que o sujeito-aluno, enquanto sujeito do discurso, tenha em relação ao seu escrito. Ele seria situado, condicionado, mas não mero fantoche, organizando discursos e sendo único ao ocupar determinado lugar, quando assume posição no discurso em resposta à instituição e outras vozes que o atravessam.

3.3 A distância de si e do outro

Ainda para refletirmos sobre a concepção de sujeito que assumimos, mobilizaremos alguns elementos da Análise do Discurso e refletiremos sobre *distância*, *subjetividade*, *estilo* e *autoria*. Posicionando-se sobre o lugar do sujeito no discurso, Possenti (2009) reflete sobre a *subjetividade mostrada*, ou as formas como o eu se mostra no discurso do outro. Para ele, há uma premissa básica: o sujeito é dividido, ou seja, composto por alteridade, em seus ditos está sempre o já-dito e a exterioridade está no interior da sujeito. No entanto, para o autor: “Só uma falha lógica pode fazer equivaler ‘o sujeito é dividido’ ou ‘o sujeito é efeito’ a ‘não há sujeito’” (POSSENTI, 2009, p. 50). Possenti faz uma análise de textos em que mostra o *trabalho* de um sujeito a partir de discursos já muito estereotipados ou conhecidos. As análises mostram situações “em que é visível o discurso do outro, mas também é visível o trabalho do eu” (POSSENTI, 2009, p. 50). Ele analisa casos em que há o que chama de “subjetividade mostrada”, momentos em que ela é “impossível de ser disfarçada” (POSSENTI, 2009, p. 51). O autor argumenta, então, que a presença do outro em enunciados mostra que o eu não está sozinho e não é uno, mas que, afinal, há – também – eu.

Possenti indica duas estratégias usadas pelo sujeito quando se analisa casos de heterogeneidade. A primeira e mais comum trata de o sujeito se disfarçar de eu, tentando parecer inteiro, e o analista descobre ali que no lugar desse eu estão, na verdade, outros. A segunda trata de o sujeito “imiscuir-se no discurso conhecido, no discurso do outro, e alterando-o e deixando a marca de sua presença” (POSSENTI, 2009, p. 54). Nestes casos, o autor analisa principalmente exemplos de trocadilhos em que o humor é o efeito desejado pelo enunciatador, fazendo aparecerem, assim, as tais marcas de subjetividade. No caso das cartas

escritas pelos alunos nos portfólios, podemos nos perguntar sobre quais os efeitos desejados pelos enunciadores, e, desses efeitos desejados, como poderia mostrar-se subjetividade. Isso porque, para Possenti, uma característica fundamental do sujeito é a sua atividade, que de alguma forma poderia levá-lo a um deslocamento. Sinal desta atividade e do surgimento de algo novo seria, de acordo com a análise de seus dados, o fato de que quando subvertemos provérbios, facilmente chegamos ao original. Entretanto, essa subversão não seria de modo algum previsível para o suposto autor do provérbio. Tratando, em outro momento, de construção de texto a partir de subversões de lugares comuns, ele diz que poderíamos correr o risco de “desprezar o trabalho do autor, que, no entanto, não necessariamente está ausente, pois, notoriamente, *ao mesmo tempo, cita mas inventa, e inventa, mas seguindo limites bastante estritos*” (POSSENTI, 2009, p. 105).

Trata-se, dessa forma, de uma sujeito situado, dividido, constituído de fora para dentro, mas que deixa marcas por meio de trabalho. Possenti defende, então, tratando dos estudos de de Certau, “tentar encontrar maneiras de descobrir o não previsto, apesar de extremamente condicionado nas ações, sempre sociais, do sujeito” (POSSENTI, 2009, p. 95). Para ele, “as manobras – regradas – do sujeito exercem papel fundamental” (POSSENTI, 2009, p. 99). Em síntese, “não podem ser desconsideradas, e de forma crucial, a *historicidade* e a *atividade* do sujeito” (POSSENTI, 2009, p. 88). Na análise das cartas que os estudantes escrevem em seus portfólios, poderemos observar tanto as vozes institucionais que atravessam seus discursos, quanto possíveis marcas de subjetividade mostrada indicadoras de eventual trabalho do sujeito dentro da tensão com a institucionalização.

Além disso, na relação observada entre os textos de um mesmo sujeito poderemos refletir sobre a maneira como os alunos respondem à instituição, tentando analisar o seu processo de aprendizagem da escrita. Observaremos como o aluno vai, ao longo do tempo, alterando (ou não) as maneiras de dialogar com diferentes vozes e dessa forma se constituindo sujeito aluno e sujeito que escreve dentro de uma escola.

Para essa perspectiva, adotada por Possenti, o conceito de *heterogeneidade* se destaca. Authier-Revuz (1990; 1998) trata deste conceito, discutindo com uma imagem correspondente a mensagens unas, provenientes de um ser inteiro. A autora parte de duas “heterogeneidades enunciativas”: a constitutiva, um construto teórico; e a mostrada, uma categoria operatória. Para propor a noção de heterogeneidade constitutiva, a autora se baseia tanto no dialogismo de Bakhtin, quanto na psicanálise de Freud e Lacan. A heterogeneidade é constitutiva do sujeito e de seu discurso, tendo em vista que o sujeito é descentrado constitutivamente e a identidade só existe mediante a alteridade: “(...) constitutivamente, no

sujeito e no seu discurso está o Outro (...)” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.29). Movendo-se para o interior da linguística, a autora reconhece formas de heterogeneidade mostrada, ou seja, momentos em que se explicita, no discurso, a inscrição do outro. Ela divide, então, a heterogeneidade que se mostra no discurso em dois tipos: marcada (por aspas ou itálico, por exemplo), e não marcada (metáforas, ironias, por exemplo). A reflexão sobre a heterogeneidade mostrada passa pela noção de “autonímia”, interrupções na cadeia do enunciado, em que a língua se dobra sobre si mesma. Uma das maneiras que isso pode se dar no discurso se trata de modos através dos quais “um discurso põe explicitamente uma alteridade em relação a si próprio” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30). Seriam, então, “pontos de heterogeneidade”: “uma outra língua”, “um outro registro discursivo”, “um outro discurso”, “uma outra modalidade de consideração de sentido para uma palavra, recorrendo explicitamente ao exterior”, “uma outra palavra (...) nas figuras de reserva”, “um outro, o interlocutor” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30-31).

Ao marcar os pontos de heterogeneidade, para Authier-Revuz, o sujeito circunscreve estes pontos e se delimita em relação a eles:

(...) a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso. Também a zona de “contato” entre exterior(es) e interior que mostra as marcas de distância num discurso é profundamente reveladora deste discurso, de um lado pelos pontos escolhidos para colocar explicitamente fronteiras, limites, demarcações – quer dizer, de que outro é preciso se defender, a que outros é preciso recorrer para se constituir – de outro lado, pelo tipo de relação que aí se joga com o outro (...). (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31)

Nas cartas escritas pelos alunos, em que pontos são demarcados explicitamente outros discursos? De que discursos os sujeitos parecem se defender? A quais discursos parecem recorrer para se constituir? Qual jogo se joga com esses outros? Trata-se de cumplicidade ou de discussão? Em que momentos?

Essas formas de heterogeneidade marcada, de acordo com a autora, postulam não somente um exterior em relação ao discurso, mas também a exterioridade do enunciatador, que toma distância em relação ao seu próprio dizer e o coloca como objeto de reflexão. O sujeito se marca, então, como aquele que conhece o outro que fala e como aquele que sabe o que diz. No entanto, “para o sujeito dividido, o papel indispensável do Eu, é aquele duma instância que, no imaginário, se ocupa de reconstruir a imagem de um sujeito autônomo, anulando, no desconhecimento, o descentramento real” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33). Para a autora, então, há uma representação ilusória da enunciação: ao delimitar o outro, o sujeito estaria na verdade, ilusória e não intencionalmente, tentando se delimitar. Ao colocar o outro entre

aspas, por exemplo, o sujeito não estaria cedendo espaço em seu discurso para o outro; ao contrário, estaria delimitando o outro para se delimitar: as aspas seriam o outro, então o resto seria próprio do sujeito. Para a autora, portanto, o sujeito funciona com um mecanismo de denegação, no qual “a heterogeneidade se manifesta justamente nos lugares onde pretendemos encobri-la” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30). As formas de heterogeneidade marcada seriam ao mesmo tempo um sintoma e uma defesa em relação à heterogeneidade constitutiva.

Por fim, no que diz respeito às formas de heterogeneidade mostrada e não marcada (ironia, metáfora, jogos de palavras, discurso indireto livre), elas estariam também em relação com a heterogeneidade constitutiva, em um jogo mais arriscado “porque joga com a diluição, com a dissolução do outro no um, onde este, precisamente aqui, pode ser enfaticamente confirmado mas também onde pode se perder” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 34).

Ainda para tratar de heterogeneidades, Authier-Revuz aborda, na mesma perspectiva de pensar sobre processos autonômicos, a metaenunciação para tratar das “não-coincidências do dizer”. Partindo de enunciados que têm em comum o fato de se dobrarem sobre si próprios e se representarem “como não sendo mais óbvios”, a autora aponta quatro espaços de heterogeneidade: “(a) não-coincidência interlocutiva entre os dois co-enunciadores, nos retornos em que o *tu* é explicitamente convocado”; “(b) não-coincidência do discurso consigo mesmo, nos retornos que, em X, encena o jogo de um discurso outro”; “(c) não-coincidência entre as palavras e as coisas, em retornos que evocam a questão da nomeação, da propriedade, da adequação”; “(d) não-coincidência das palavras consigo mesmas em glosas que fazem jogar em X os outros sentidos, as outras palavras da polissemia, da homonímia, dos trocadilhos” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 189).

Esses processos metaenunciativos, em que a linguagem se dobra sobre ela mesma, nos levam a refletir sobre a distância que os sujeitos podem tomar de si e dos discursos. Possenti (2009), enunciando uma de suas “obsessões” afirma: “os sujeitos se definem enquanto tais na medida em que mantêm, em relação à língua, certa distância (no sentido de Authier-Revuz)” (POSSENTI, 2009, p. 101). Para o autor, assumir que o sujeito tem capacidade de colocar-se à distância não significa assumir que ele domina o seu dizer e está na origem do discurso, mas que ele pode não se resumir a “ser falado”, por assumir determinadas posições no discurso.

Observaremos, então, em que medida alguns dos alunos, ao escreverem suas cartas ao professor do ano seguinte, colocam-se à distância e colocam à distância aspectos do discurso, assumindo que, em alguma medida, ainda que de forma condicionada, os sujeitos possam deixar marcas de trabalho e subjetividade.

Ao analisar processos metaenunciativos, Possenti diferencia a abordagem feita pela pragmática daquela da Análise do Discurso, explicitando que esses processos metaenunciativos não são controlados pelo sujeito.

Para a AD, o sujeito faz tais comentários [metaenunciativos] por estar em uma posição que o leva a impedir que um discurso se confunda com outro; o sujeito não faz o que faz porque quer ou porque sabe, faz o que faz premido por determinações externas. Pensa que sabe do que fala (ilusão, etc.), que comenta seu próprio discurso, mas apenas revela um espaço interdiscursivo tenso, um lugar em que a própria língua exhibe seu funcionamento discursivo, longe de ser, portanto, mero instrumento à disposição de interlocutores (POSSENTI, 2009, p. 67).

Dessa forma, processos metaenunciativos serão tomados, em alguns momentos, como marcas de diálogo do sujeito com vozes provenientes de diferentes discursos.

Possenti (2002), ao tratar da conquista da autoria por estudantes do ensino básico, abordou a questão da tomada de distância, considerando-a um dos fatores essenciais para que um texto tenha singularidade. Para o autor, a concepção de autoria está ligada a singularidade e a estilo; a qualidade de um texto pode ser determinada pela subjetividade e pela inserção de determinado discurso em um quadro histórico. Ou seja, “trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2002, p. 109).

Esta concepção é diferente da elaborada por Foucault (1969), para quem a noção de autoria está condicionada à de obra e de fundação de discursividades. Ou seja, para Foucault é autor quem tem uma obra associada ao seu nome e, neste processo, funda uma discursividade. Esta concepção é inócua para tratarmos de conquista de autoria em textos de alunos da escola básica, já que, para Foucault, temos pouquíssimos autores.

Possenti identifica, então, dois indícios essenciais de autoria em textos de estudantes: alguém se torna autor quando “dá voz a outros enunciadores” e “mantém distância em relação ao próprio texto”. Dar voz a outros enunciadores significa fazer relação com elementos da cultura, mostrar alguma memória social, apostar no leitor nesse sentido, relacionar-se com outros textos, ou seja, “trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade” (POSSENTI, 2002, p. 112). Trata-se, também, de escolher – mesmo de forma parcialmente determinada – *como* dar voz aos outros. Manter distância em relação ao dizer, por outro lado, significa possibilidade de os locutores “marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação aos seus interlocutores” (POSSENTI, 2002, p. 114). Essa capacidade apareceria, nos textos, principalmente, por meio da glosa metaenunciativa – aqueles momentos em que o discurso se dobra sobre si próprio e o toma como objeto – em que são marcadas intervenções de um sujeito singular.

Para finalizar, o autor sintetiza:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121)

Vemos, então, que “tomar distância”, para Possenti tem a ver com tomar posição, avaliar o próprio discurso ou o discurso alheio, sem cair em uma ingenuidade que adere ao discurso do outro sem nenhuma consequência ou subjetividade. Para ele, a glosa metaenunciativa seria “uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que o sujeito sempre enuncia de uma determinada posição, mas a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente” (POSSENTI, 2002, p. 121).

4 ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS

Para investigar a relação estabelecida entre sujeitos e instituição escolar e entre sujeito e escrita no embate provocado pela situação de (auto)avaliação, procedemos à análise das cartas de apresentação dos portfólios dos integrantes do grupo 1. Pela leitura do *corpus* inicial, este grupo foi composto por seis alunas (além de outros e outras que ficaram na intersecção com outros grupos). A leitura preliminar destes portfólios, no entanto, nos fez optar por apresentar de forma completa a análise das cartas escritas por quatro destas alunas, por considerarmos que seus portfólios representavam de maneira satisfatória as diferentes formas de relação entre sujeito e instituição e sujeito e escrita encontradas no grupo 1. Por meio dessas quatro análises, consideramos abranger toda a variação encontrada no primeiro grupo. Além destas, a análise mostrará o portfólio de outra aluna, H.C, que foi categorizado no grupo 2, para que possamos comparar com os portfólios do grupo 1, em uma tentativa de colocar estes últimos em relevo. O portfólio de H.C foi escolhido como representante da heterogeneidade composta pelos grupos 2, 3, 4 e 5, porque apesar de estar bem marcado como pertencente ao grupo 2, contém pelo menos um traço de todos os outros grupos¹⁹. Além disso, o grupo 2 é o mais numeroso e no portfólio de H.C encontramos todos os traços pertencentes a este grupo. Serão apresentadas, portanto, cinco análises: uma de portfólio representante do quadro composto pelo *corpus* inicial e quatro de portfólios representantes do grupo 1.

Foram analisadas, em cada portfólio, apenas as cartas de apresentação, ou seja, os textos direcionados aos futuros professores, em que as alunas apresentam as próprias produções textuais. Consideramos estes textos um material muito potente para investigar a tensão entre subjetivação e institucionalização, por neles constantemente o sujeito marcar diálogo com vozes provenientes do discurso escolar e de discursos extraescolares vinculados às práticas sociais de leitura e escrita. Recorremos aos outros textos que compõem os portfólios (contos, poemas, artigos de opinião, resenhas, etc.) apenas quando julgamos indispensável para cotejar com as cartas. Procedemos, então, à análise vertical de cinco portfólios, em que exploramos todas as cartas de apresentação escritas pelas alunas durante o

¹⁹ Traços encontrados nos textos produzidos por H.C ao final do F2:

Grupo 2: Relato do percurso na escola relacionando-o ao afeto; Superação de dificuldades; aprendizagens marcantes; Citação de trabalhos escolares, relacionando-os ao afeto; Citação de aprendizagens curriculares pontuais; Análise das principais conquistas como escritor ao longo dos anos do Fundamental 2.

Grupo 3: Relato de episódios de frustração; Citação de problemas recorrentes nos próprios textos.

Grupo 4: Aprendizagens curriculares ou a noção de avanço é trazida de forma vaga; Ideia de esforço e dedicação aparecem com recorrência.

Grupo 5: Ideia de transformação na vida de estudante.

F2, em ordem cronológica. Ou seja, apresentamos um portfólio de cada vez, começando pela carta escrita no início do F2 e terminando no 9º ano.

A produção dos dados foi sustentada fundamentalmente por conceitos de Bakhtin (2011, 2013, 2015): *diálogo, polifonia, excedente de visão e de conhecimento*, o que foi de fundamental importância para perseguirmos momentos de diálogo entre sujeito e instituição e entendermos como as alunas vão se constituindo como escritoras e se subjetivando a partir do diálogo que estabelecem com o discurso institucional escolar. Buscamos, assim, nas diferentes cartas, marcas de diálogo entre sujeito e instituição, momentos em que a plurivocalidade fica indicada, momentos em que as vozes das alunas são associadas de modo heterogêneo com as vozes institucionais. Trouxemos, então, da Teoria da Enunciação, para contribuir com a organização dos dados, as ideias de Authier-Revuz (1990; 1992) e observamos pontos de heterogeneidade nos discursos, principalmente traços de metaenunciação, momentos em que, interrompendo o fio da cadeia enunciativa em curso, os sujeitos tomam a própria enunciação como objeto. Consideramos relevante tomar os pontos de heterogeneidade como dados importantes nas análises das cartas por, neles, podermos observar momentos de tensão entre sujeito e instituição, pontos em que o sujeito demarca outras vozes, outros discursos, com quem dialoga para se constituir. Por fim, recorreremos também, às ideias de Possenti (2002; 2009) a respeito da subjetividade que se mostra no discurso conhecido e da distância que os sujeitos mantêm de si e de seus discursos para definirem-se enquanto sujeitos.

Assumindo um sujeito que, por meio da linguagem, distancia-se de si próprio e do próprio discurso, buscou-se marcas de singularidade deixadas, por meio do trabalho, nas cartas escritas pelas alunas, assim como diferentes maneiras de os sujeitos tomarem distância em relação a seus dizeres e constituírem-se como sujeitos. Observamos, em diversos casos, momentos em que toma-se distância em relação ao dizer, em marcas metaenunciativas. São eles: expressões marcadas entre aspas; momentos em que o discurso volta-se sobre si mesmo, evocando a “não-coincidência entre as palavras e as coisas, em retornos que evocam a questão da nomeação, da propriedade, da adequação” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 189); momentos em que o sujeito interrompe a enunciação em curso e evoca o interlocutor, marcando com ele uma negociação de sentidos; momentos em que o sujeito retorna sobre o que tinha dito antes, reavaliando seu dizer, ou avaliando a maneira como vai construindo o texto em curso; e, por fim, citações diretas, em itálico, de obras literárias.

Vemos, então, diversas marcas de distância que, de acordo com Authier-Revuz, os sujeitos acessam, inconscientemente, para se delimitar em relação a outros. Para a autora, as

marcas de distância operam como constituição de identidade ao discurso. O sujeito, ao tomar distância em relação ao próprio dizer e a outros dizeres, coloca-os como objeto de reflexão e procura delimitar os outros de quem é preciso se defender para se constituir e os outros a quem é preciso acessar. Delimitando-se em relação à instituição – marcando palavras institucionais entre aspas, interrompendo o fio da enunciação para negociar sentidos com o professor, refletindo sobre a adequação de suas palavras e expressões; avaliando e reavaliando, no fio do discurso, a própria avaliação que fizera dos seus textos e da sua aprendizagem da escrita – as alunas podem se constituir enquanto sujeitos, em diálogo com a instituição escolar, estabelecendo limites de identidade.

É aceitando um sujeito que não seja apenas uma função que proponho a hipótese de que uma das formas mais evidentes e relevantes de manifestação da subjetividade é certa capacidade do sujeito de colocar-se à distância (algo como ver-se de fora, avaliar-se adequadamente), por um lado, e, por outro, a capacidade de colocar à distância (ver de fora, avaliar adequadamente) seu discurso – mais especificamente, a capacidade, revelada no próprio discurso, de colocar à distância determinados aspectos do discurso. Para que esta hipótese seja satisfeita, demanda-se alguma comprovação de que os sujeitos se dão conta, p.ex., de certos ingredientes da situação, e que atuam levando-os em conta. (POSSENTI, 2009, p. 108)

E é justamente nos momentos em que se mostra a heterogeneidade, de forma marcada, que se explicita a heterogeneidade constitutiva do sujeito, explicitam-se os outros por meio dos quais o sujeito se constitui. Ao mesmo tempo, como defesa à heterogeneidade constitutiva, marcam-se limites e distâncias em relação ao outro e ao discurso, em um mecanismo de denegação e tentativa de tornar-se inteiro.

Para Possenti, uma das formas de o sujeito imprimir subjetividade em um discurso é “imiscuir-se no discurso conhecido, no discurso do outro, e alterando-o e deixando a marca de sua presença” (POSSENTI, 2009, p. 54). Para ele, ainda, o trabalho do sujeito, visto como atividade que pode levá-lo ao deslocamento, explicita que o sujeito “ao mesmo tempo, cita mas inventa, e inventa, mas seguindo limites bastante estritos” (POSSENTI, 2009, p. 105). É o que, aparentemente, acontece em maior ou menor grau com as alunas que, ao acessarem as vozes institucionais e também as vozes da cultura letrada, podem manter distância em relação a si e ao discurso e ir, dentro de limites bastante significativos, imprimindo algumas marcas de subjetividade e deslocando-se de forma a criar algo relativamente próprio.

Ao tratar, enfim, da autoria, Possenti (2002) indica dois principais indícios, como explicitado anteriormente: alguém se torna autor quando “dá voz a outros enunciadores” e “mantém distância em relação ao próprio texto”. A possibilidade de manter distância se manifestaria principalmente por meio da “glosa metaenunciativa”. Dessa perspectiva,

buscamos nos textos das alunas relações entre pontos de heterogeneidade marcada e marcas de autoria.

Ao organizar os dados encontrados, observamos, em linhas gerais, três posições pelas quais cada uma das alunas transita em seu percurso. Estas posições não necessariamente se sucedem linearmente, nem têm sempre um limite muito claro, são heterogêneas, tensas e o mesmo sujeito pode ir e voltar em suas posições. Ora as alunas, adotando uma perspectiva bastante escolar, centram-se nas tarefas e falam do que fizeram e do que gostam, a partir do lugar de quem está sendo avaliado, ou seja, sua preocupação não está em analisar metalinguisticamente os seus textos, mas centram-se nos fazeres, nas tarefas, nas preferências e se dirigem ao professor do ano seguinte implicitamente deixando a ele a responsabilidade pela avaliação da produção textual; trata-se de um momento, portanto, em que elas falam mais de si do que de seus textos. Ora as mesmas alunas apropriam-se de um discurso tipicamente institucional e se colocam no lugar do avaliador: assumem o que a instituição lhes outorgou e passam a olhar para os próprios textos a partir dos conteúdos escolares, se apropriando mais ou menos de uma metalinguagem escolar para tratar da produção textual. Em outros momentos, algumas delas assumem um lugar extrainstitucional, em que mostram que suas relações com a escrita e a leitura transcendem a escola e, apesar de tratarem do escolar, discursos provenientes das práticas sociais de leitura e escrita e experiências de fora da escola são acessados. Cada uma delas oscila portanto entre posições intraescolares (que variam entre mais centradas no sujeito e mais centradas no discurso sobre aprendizagem da escrita) e extraescolares (em que trazem vozes de fora da escola). Sintetizamos, então, estas três posições, as quais as alunas vão assumindo no decorrer de seus processos, como (1) avaliado, (2) avaliador, (3) extrainstitucional. Estas posições em alguns momentos foram observadas de modo mais prototípico porque isso favoreceu, metodologicamente, a organização dos dados. Mas, ressalta-se que nem sempre há um limite muito claro entre elas.

Com essa organização dos dados, relacionam-se diferentes níveis de *meta* com os quais lidamos na pesquisa. Pela natureza mesma da proposta escolar de elaboração do portfólio, observamos a escrita sobre a escrita: as cartas redigidas pelos alunos para o professor do ano seguinte são “metatextos”, ou seja, textos cujos objetos são textos. A escrita sobre a escrita, por vezes, ganhou uma nova camada, quando na carta de apresentação geral do site, normalmente intitulada “Eu escritor”, os alunos punham-se a analisar as próprias análises, ou seja, o objeto desse novo texto era, ele em si, um “metatexto”. Para refletirmos sobre como os alunos dialogam com discursos institucionais, tratamos de “metalinguagem” escolar, acessada pelos alunos com maior ou menor apropriação, para falar de sua produção

escrita²⁰. Essa metalinguagem foi conectada ao que chamamos de posição “avaliador”, enquanto na posição “avaliado” a metalinguagem não é acessada, já que predominam enunciados cujo objeto são as características, os gostos ou os fazeres do próprio sujeito. Por fim, analisamos, a partir de Authier-Revuz e da análise do discurso, pontos em que o sujeito interrompe o fio da enunciação e comenta-a no interior dessa mesma enunciação: a “metaenunciação”. Em geral, a metaenunciação ocorreu de maneira mais significativa quando o extraescolar foi acessado. O extraescolar, de nossa perspectiva, contribuiu para trazer novas vozes e uma nova camada de tensão com o institucional.

As análises dos portfólios, a partir da organização dos dados explicitada, mostram que as alunas constituem uma relação mais ou menos tensa e complexa com a instituição. Optamos por apresentar estas análises, então, levando em conta a intensidade da tensão que os sujeitos conformam em relação à instituição, e concluímos que tensões mais ou menos expressivas levam a efeitos diferentes: a tensão entre sujeito e instituição conforma, em um primeiro caso, uma relação de disciplinarização e devolução das palavras da avaliação escolar ao professor. No segundo caso, conforma uma apropriação do discurso institucional, a partir da consolidação do lugar do avaliador. No terceiro caso, o extraescolar vai dando sentido ao intraescolar e vemos uma possibilidade metaenunciativa se constituir ao final do percurso. Por fim, nos dois últimos casos, a tensão entre sujeito e instituição resulta em uma relação complexa, em que submeter-se ao escolar e libertar-se dele parecem inseparáveis, e na tensão entre o intra e o extraescolar conforma-se um discurso polifônico.

4.1 Portfólio de H.C: *Sempre de forma clara e completa*

O primeiro portfólio analisado é de uma aluna cujos textos produzidos no final do 9º ano foram categorizados no grupo 2, tomado como exemplar de um modo de se dizer típico dos grupos em que o extraescolar não está presente. Ele será contraponto dos portfólios que constituem o grupo 1, os quais indicam complexidade na relação entre sujeito e instituição escolar. O portfólio de H.C contém os seguintes textos:

²⁰ Essas concepções de metalinguagem, vinculadas à linguística, partiram de Jakobson e dizem respeito ao que seria uma das “funções da linguagem”, que “centrada no código linguístico, permite falar desse código” (CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D, 2014, p. 246.) Usamos “metalinguagem escolar” nos referindo a momentos em que as alunas usam conceitos próprios da tematização da escrita na escola, para tratar da sua própria escrita, como por exemplo em: “É possível observar que o foco narrativo ficou muito mais definido na segunda versão, onde é possível observar pensamentos da personagem. Além disso, a linguagem literária foi mais explorada na última versão, como é possível observar nas perguntas retóricas” (portfólio de A.B, carta escrita ao final do 8º ano).

- Uma carta de apresentação geral escrita ao final do 9º ano: *Minha vida em palavras*.
- Material escrito durante o 6º ano: uma carta de apresentação para o professor do 7º ano; a primeira e a última versões da fábula 1: *A raposa e o cordeiro*; um perfil de leitor²¹.
- Material escrito durante o 7º ano: uma carta de apresentação para o professor do 8º ano; notícia: *Garotas da Nigéria são capturadas por grupo de terroristas*; reportagem: *Poesia antiga, de hoje em dia e do passado... A poesia atravessou os séculos e chegou aos dias de hoje*; resenha: *O país das maravilhas quadrado de Tim Burton*.
- Material escrito durante o 8º ano: uma carta de apresentação para o professor do 9º ano; conto: *Debaixo da árvore*; Artigo de opinião sobre publicidade infantil: *Mudar ou proibir?*; Artigo de opinião sobre publicidade infantil: *Chega de mimimi?*
- Material escrito durante o 9º ano: carta de apresentação (sem destinatário específico); conto: *Ainda sem palavras*; reescrita da crônica *Amarela*, de Antonio Prata: *Amarela*; reescrita do conto *Os astrônomos*, de Graciliano Ramos: *Reflexo*.

Carta escrita ao final do 6º ano²²

Cara, professora no 6º ano eu tive problemas em pontuação e ortografia, acho que melhorei em pontuação como desse trecho da minha 2ª fábula:

ANTES

“(…) Quando viu um belo e apetitoso cordeiro ela decidiu chamá-lo para ir a sua casa com a intenção de comê-lo e disse:”

DEPOIS

“(…) Quando viu um belo e apetitoso cordeiro, ela decidiu chamá-lo para ir a sua casa, com a intenção de comê-lo, e disse:”

Eu também escoli meus perfis, por que eu fui bem e no 5º ano eu tinha problemas para escrever textos e eu acho que meus perfis mostram meu avanço durante os anos.

Assinado: H.C 6º ano C (em breve 7º ano)

Logo no primeiro parágrafo da carta, H.C escreve: “eu tive problemas em pontuação e ortografia” e trata de mostrar como avalia que “melhorou em pontuação”, indicando uma revisão em que inseriu três vírgulas em um trecho de sua fábula. O primeiro ponto que se destaca é a escolha de comentar justamente esses aspectos: o que a faz escolher como

²¹ O texto “Perfil de leitor” é escrito em etapas durante o 6º ano e o aluno deve fazer um perfil de si mesmo enquanto leitor, em formato bastante livre (narrativas, poesia, histórias em quadrinhos, textos mais descritivos, etc.).

²² Todos os textos de alunos foram transcritos (quando escritos originalmente a mão), ou copiados (quando disponíveis digitalmente), sem que tenham sido feitas correções. Quando no computador, padronizamos a fonte e a diagramação.

conquista para apresentar ao professor do ano seguinte a melhoria em pontuação e ortografia? Neste trecho aparece a marca de uma voz tipicamente escolar acessada de maneira bastante genérica: afinal, do ponto de vista de uma concepção de ensino de língua, o que se aprende nas aulas de Língua Portuguesa é, essencialmente, a escrever corretamente. Esta pressão – escrever corretamente – está presente na relação que ela vai estabelecendo com a escrita e com a escola, que certamente, dá sinais dessa exigência.

Ao final da carta, ela justifica a escolha do texto perfil de leitor dizendo que “foi bem” (ou seja, que tirou uma boa nota), contrapondo esse sucesso a um suposto fracasso no ano anterior, quando tinha “problemas para escrever textos”. O perfil de leitor mostra, então, avanço. No entanto, a justificativa para o avanço está, neste caso, no aumento da nota e não em alguma característica específica do texto. O esforço em mostrar o “avanço” ao professor do ano seguinte está indicado na inclusão dos trechos das fábulas – ela não se contenta em dizer que melhorou em pontuação, mas mostra um trecho em que supostamente há melhora. Parece-nos, então, uma carta bastante colada à tarefa solicitada pelo professor: era preciso analisar seu desempenho em Língua Portuguesa, comentar os textos, os avanços, as dificuldades e é isso que ela procura fazer, respondendo à injunção institucional de modo bem imediato²³. O seu texto é construído em torno da resposta a esse chamado da instituição, e ela se mostra, então, altamente disciplinarizada, argumentando em torno do avanço em aspectos textuais normativos, em que há pouco espaço para as marcas do sujeito – não há expressões de gosto, preferência, envolvimento, processo de trabalho, etc. O texto está voltado a mostrar que ela é capaz de aprender o que – pensamos – ela supõe que seja o que a escola ensina. Trata-se de uma carta em que H.C repete, de modo pouco apropriado, um discurso tipicamente escolar a respeito da escrita.

Carta escrita ao final do 7º ano

São Paulo dia 4 de dezembro de 2014

Querida Professora do 8º ano,

Neste portfólio você ira encontrar três textos diferentes, a minha noticia e resenha e a

²³ Nas orientações entregues aos alunos no momento de elaboração do portfólio do 6º ano, a noção de avanço fica muito marcada. No texto escrito pelo professor (cf. p. 17 desta dissertação), acontecem cinco menções a “avanço”: “você avançou bastante”, “os avanços conquistados”, “que revelem os avanços alcançados por você”, “foram os tais avanços alcançados”, “Nelas, você já pensou bastante sobre os avanços que conquistou”.

reportagem.

Escolhi esse textos para lhe mostrar, pois durante o 7º ano tive problemas em segmentação, e em RSL²⁴. Durante o processo de trabalho em RSL acho que avancei e agora compreendo melhor, porém ainda tenho algumas dúvidas. Em segmentação aprendi a fazer textos mais segmentados e desenvolvidos. Também escolhi esse textos pois em minha opinião foram minhas melhores produções e as mais divertidas.

Imagino que do 6º ano para o 7º melhorei e avencei. Agora consigo segmentar melhor e fazer uma divisão de parágrafos melhor como é mostrado na notícia. Na reportagem sobre o festival de poesia aprendi a desenvolver mais os parágrafos e trabalhar melhor em duplas ou grupo. Na resenha sobre o filme de Tim Burton consegui ver diferentes pontos de vista e aprender a argumentar opiniões diferentes.

No meu ponto de vista como escritor eu escrevo de maneira coerente procurando utilizar diversas palavras para substituir repetições, e procuro escrever de maneira mais clara possível fazendo com que fique mais claro para o leitor depois de uma leitura do texto.

Também acho que aprendi a criar títulos. Como mostra nesse trecho:

“O país das maravilhas quadrado de Tim Burton

Nova versão da história clássica Alice no país das maravilhas chega ao cinema como trivial”

Metas que gostaria de alcançar em 2015 são: melhorar em RSL onde ainda tenho alguns problemas, melhorar em fazer conclusões, e melhorar em desenvolver textos.

Até o próximo ano.

H.C.

Começamos por notar que algumas expressões presentes na carta anterior voltam com mais ênfase nesta carta e estarão novamente presentes na carta do ano seguinte. Assim como na carta produzida ao final do 6º ano, a aluna usa as expressões *ter problemas em/ para* (duas vezes no 6º ano e duas vezes do 7º); *melhorar em* (uma vez no 6º ano, três vezes no 7º); *avançar/ avanço* (uma vez no 6º ano e duas vezes no 7º ano); *aprendi* (quatro vezes no 7º ano). A perspectiva da avanço e de normatização (deixar de ter problemas) é o que se espera de um aluno em uma escola e H.C parece dialogar constantemente com essa perspectiva. É evidente que esse diálogo com a perspectiva de avanço é muito frequente nas cartas dos alunos, todos em alguma medida dialogam com a ideia de aprendizagem ou de normatização. Aspectos, no entanto, que tornam curiosas essas marcas do discurso do avanço são a recorrência do uso de expressões com esse sentido e os objetos sobre os quais recaem a percepção de melhoria, como sistematizado na tabela a seguir:

Verbos que denotam normatização	Objetos sobre os quais recaem a normatização
Tive problemas em	Segmentação e RSL

²⁴ Sigla para Reflexão sobre a Língua, uma das frentes de trabalho da disciplina Língua Portuguesa na escola onde os textos foram produzidos.

Avancei	[sem objeto] *Durante o processo de trabalho em RSL
Aprendi	A fazer textos mais segmentados e desenvolvidos
Melhorei e avancei	[sem objeto]
Consigo	Segmentar melhor
	Fazer uma divisão de parágrafos melhor
Aprendi	A desenvolver mais os parágrafos
	A trabalhar melhor em duplas ou grupo
Consegui ver	Diferentes pontos de vista
Consegui aprender	A argumentar opiniões diferentes
Aprendi	A criar títulos
Preciso melhorar em	RSL
Melhorar em	Fazer conclusões
Melhorar em	Desenvolver textos

Tabela 1 – Dados que denotam normatização (H.C, 7º ano)

Para analisar essa lista de *conquistas e desafios*, precisamos ter em mente a maneira como os professores comunicam aos alunos as suas avaliações (de textos, provas, trabalhos) nesta escola. O professor avalia os textos dos alunos por meio do que chamam de *grade de correção*, em que lista critérios de êxito e preenche, em uma tabela, quais critérios o aluno *cumpriu*, quais *cumpriu parcialmente* e quais *não cumpriu* (ver exemplo de grade de critérios no ANEXO A). A impressão que temos é que a aluna se cola a esse tipo de instrumento, devolvendo em forma de texto o que recebeu do professor: ela fala sobre os conteúdos, sem, geralmente, falar do texto dela; usa, frequentemente expressões como “segmentar melhor”; “desenvolver mais”; fazer divisão de parágrafos melhor” (expressões bem parecidas com as que aparecem nas grades de correção dos professores), mas o que significa exatamente isso não está posto em sua carta. A voz institucional aparece esvaziada do sentido que o sujeito atribui a ela, ficamos sem saber – ou mesmo poder intuir – o que H.C entende das respostas institucionais a seus textos. Por exemplo, ela diz precisar melhorar em “fazer conclusões”, mas não se coloca nesse processo, comentando de alguma dificuldade que viveu fazendo

conclusões. Parece-nos que ela reproduz o que disse o professor em uma ficha de critérios em que, provavelmente, não cumpriu totalmente um critério dedicado à conclusão. Um fragmento em que essa espécie de imprecisão se eleva à máxima potência é: “Durante o processo de trabalho em RSL acho que avancei e agora compreendo melhor, porém ainda tenho algumas dúvidas”. Outro indício importante de que ela repete em sua carta o que lê nas grades de critério é quando comenta como é como escritora, afirmando: “escrevo de maneira coerente”; “substituir repetições”; maneira mais clara possível; “fazendo com que fique mais claro para o leitor”. A expressão “claro e coerente” é bastante recorrente em fichas de critério que os professores usam para avaliar as produções dos alunos e pode significar pouco aos alunos dessa faixa etária.

Parece-nos, nas palavras de Bakhtin, que H.C procede a um *modo de compreensão passiva*, que não comporta uma atitude responsiva frente ao enunciado do outro:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quando mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1988, p. 132).

Como, nesta carta, praticamente não vemos, no diálogo da aluna com os mecanismos de avaliação escolar, palavras próprias, réplicas, inferimos uma compreensão do que diz o professor pouco significativa, pelo menos a partir do que ela consegue expressar nas cartas.

O único momento em que o próprio trabalho como escritora é acessado é quando a aluna insere na sua carta o título e o subtítulo que escreveu para a resenha: há uma exemplificação, ainda que sem análise, do fato de ela ter aprendido a “criar títulos”. Por que neste caso específico ela se preocupa em mostrar que aprendeu e em relação aos outros aspectos não? Primeiro, consideramos que trata-se de algo mais passível de ser mostrado com um exemplo simples – afinal, é mais difícil exemplificar melhoria em *segmentação*. Mas, além disso, cremos que inserir um exemplo indicia, novamente, a tentativa de se adequar ao proposto pela instituição de que os alunos tomem a voz sobre a própria produção e se coloquem no lugar de analisar seus textos. Para cumprir bem esta tarefa é preciso exemplificar os próprios avanços e a aluna parece tensionada a cumprir bem esta tarefa. Novamente, a escrita de sua carta é voltada a mostrar que é capaz de avançar naquilo que ela imagina que a escola espera dela, mostrando-se bastante disciplinarizada.

A escola, em seus mecanismos de avaliação, dá devolutivas aos alunos, que podem ser entendidas por eles de forma bastante segmentada. O texto, os conteúdos, os objetivos de

aprendizagem são fracionados e há a esperança de que, de alguma forma, o aluno seja capaz de enxergar ali um todo ao se distanciar de seus textos e escrever sobre o seu processo de aprendizagem de escrita de maneira global. O que a carta de H.C mostra é que essa esperança não se concretiza sempre e a aluna, respondendo à injunção institucional de forma muito dedicada, não se distancia de cada texto como produto para ver-se como aprendiz de um amplo processo de formação. Além disso, apesar de se dedicar fortemente a ocupar o lugar do avaliador de seus próprios textos, H.C neste momento apenas repete a palavra do professor; ela se diz através da palavra alheia e não se torna, assim, a avaliadora de seus textos.

Outro aspecto marcante nos objetos sobre os quais recaem a noção de *melhoria* ou *problemas* é, assim como na carta escrita ao final do 6º ano, que aparecem os traços mais epidérmicos do texto (segmentação, desenvolvimento de parágrafos, títulos). Ao contrário, no entanto do que acontece no 6º ano, em que *pontuação e ortografia* parece vir de uma noção de escolarização bastante difundida e geral, *segmentação e desenvolvimento de parágrafos* parece ser conteúdo marcante das aulas de Língua Portuguesa desses alunos no 7º ano. Expressão menos difundida no senso comum, *segmentação* aparece com muita frequência nos portfólios que fazem parte do *corpus* inicial da pesquisa. Novamente, de qualquer forma, são esses traços mais visíveis da textualização os que a aluna escolhe destacar para mostrar seu avanço ao professor do ano seguinte.

Enfim, na relação que H.C estabelece com a instituição, nesta carta, o que fica notório é a falta de resistência que ela oferece. A voz institucional encontra no sujeito, aparentemente, a própria voz institucional e a tensão entre sujeito e instituição é marcada pela forte institucionalização do sujeito. O único momento em que percebemos um enunciado de caráter mais pessoal é em: “Também escolhi esse textos pois em minha opinião foram minhas melhores produções e as mais divertidas”. Ela a princípio faz exatamente o que a escola pede, mas sem oferecer resistência – e como o que a escola pede é que o aluno tome a palavra de volta para ele, paradoxalmente, ela não faz exatamente o que a escola pede.

Carta escrita ao final do 8º ano

Querida professora do 9 ano,

Nesta carta irei contar um pouco de meu processo em LPL durante o 8 ano. Nesta carta vou falar principalmente sobre aspectos que eu gostaria de melhorar ou diversas coisas em que, na minha opinião, foram de grande qualidade ou de grande relevância em meu processo de escritora e de leitora.

Uma das principais produções que tiveram uma grande importância em meu processo de escrita foi a produção do artigo de opinião. Esta produção foi uma das que mais me agradou, pois foi um novo modo que aprendi a expressar minha opinião de modo mais claro e coerente e me ensinou como manter

minha opinião durante um texto inteiro, ou seja, como formar uma tese e mantela de forma coerente até o fim do texto sustentando-a por dois ou mais argumentos. Um dos principais pontos que durante o 8º ano aprendi a realizar de maneira mais satisfatória e mais interessante foi a introdução de diversos textos como por exemplo a do artigo de opinião. Alguns dos pontos em que tive um grande avanço foi em desenvolver mais o conteúdo de modo que o leitor passa-se a ideia que eu queira que ele entenda-se.

Outro ponto que foi muito presente em muitos dos meus textos foi a grande repetição de palavras que apesar de parecer um pequeno desafio foi um dos principais problemas que sempre procurei resolver durante as elaborações de meus textos. Em diversos trabalhos dos que realizei obtive um resultado que muitas vezes foi negativo pelo fato de que sempre tive problemas em ortografia e repetição.

Um dos principais aspectos que gostaria de realizar com um pouco menos de dificuldade é o conteúdo de RSL, pois apesar de muitas vezes entender até certo ponto do conteúdo ainda possuo algumas dificuldades que muitas vezes é necessário uma atenção maior.

Na carta escrita por H.C ao final do 8º ano, notamos que enunciados de caráter mais pessoal são associados de forma heterogênea com as vozes institucionais. Por exemplo, em “Esta produção foi uma das que mais me agradou, pois foi um novo modo que aprendi a expressar minha opinião de modo mais claro e coerente”, temos uma justificativa pela inclusão de um artigo de opinião no portfólio associada a algo que *agradou* a aluna. A explicação para o texto ter agradado é expressar a opinião de modo *claro e coerente*, fórmula recorrente e estereotipada de comentar textos escritos na escola. Em seguida, no mesmo período, acrescentam-se à justificativa aspectos do currículo da série: “me ensinou como manter minha opinião durante um texto inteiro, ou seja, como formar uma tese e mantela de forma coerente até o fim do texto sustentando-a por dois ou mais argumentos”. Esses trechos sugerem maior inserção do sujeito no discurso institucional: primeiro, pela associação a este de uma apreciação pessoal; em seguida, reformulando o que entendeu que significa expressar a opinião de modo claro e coerente (manter a “opinião durante um texto inteiro”), que de acordo com as exigências escolares da escrita daquele artigo de opinião era “formar uma tese e mantê-la de forma coerente até o fim do texto” (o “ou seja” é marca dessa reformulação). Outras marcas dessa associação mais pessoal com a voz institucional está em “grande relevância em meu processo de escritora e de leitora” e “apesar de parecer um pequeno desafio foi um dos principais problemas que sempre procurei resolver durante as elaborações de meus textos”, expressões desse tipo não apareciam nas cartas dos anos anteriores.

Outro aspecto marcante, na comparação com as cartas dos outros anos, é que algumas das expressões recorrentes voltadas a identificação de “problemas” e a “melhoria” se mantêm, ainda que de forma menos intensa: *aprendi* (duas vezes); *avanço* (uma vez); *problemas em* (uma vez). Aparecem novamente, também, expressões recorrentes para tratar do que seriam

as melhorias ou as qualidades de um texto: *claro e coerente, coerente, desenvolver mais o conteúdo*, provindas de um discurso bastante institucionalizado, nem sempre trabalhadas pelo sujeito. Outro exemplo disso é: “apesar de muitas vezes entender até certo ponto do conteúdo ainda possuo algumas dificuldades que muitas vezes é necessário uma atenção maior”. Assim como na carta do final do 7º ano, nos parece que a voz institucional encontra no sujeito a própria voz institucional: possuir algumas dúvidas, ser necessária uma atenção maior são falas genéricas e típicas da perspectiva de melhoria posta pela escola. Ao mesmo tempo, esse tipo de enunciado diz pouco a respeito da escrita e da aprendizagem de H.C e, apesar de haver alguns momentos em que ela comenta o próprio texto, prevalece uma posição enunciativa e não metaenunciativa.

Destacamos, na carta anterior, como aparentemente H.C estabelece um diálogo direto e pouco mediado com as grades de avaliação, devolutivas imediatas dos professores. Outro indício desse diálogo aparece nesta carta também: “Um dos principais pontos que durante o 8 ano aprendi a realizar de maneira mais satisfatória e mais interessante foi a introdução de diversos textos como por exemplo a do artigo de opinião”. Realizar introduções “de maneira satisfatória” é forte marca da apropriação do discurso do professor. Além disso, bem como nas cartas do 6º e 7º anos, há destaque para aspectos da superfície textual (“ortografia e repetição”), ainda que comece a aparecer maior preocupação com a recepção do leitor e os efeitos que seu texto pode causar no outro (“de modo que o leitor passa-se a ideia que eu queria que ele entende-se”).

Parece, portanto, não haver muito deslocamento da aluna em relação aos anos anteriores no que diz respeito ao seu processo de constituição enquanto sujeito escritor na maioria dos aspectos levantados. Exceto em certos momentos em que aparece um manejo da voz escolar mais mediado pelas apreciações pessoais e reformulações, em que fica possível perceber maior tentativa de se colocar como sujeito da escrita perante o seu professor do ano seguinte e em que vislumbramos uma atitude mais responsiva do sujeito, resultando em uma compreensão mais ativa das palavras do outro (BAKHTIN, 1988).

Carta escrita ao final do 9º ano

Eu etiqueta
 “São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordens de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, premência,

Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.”
Carlos Drummond de Andrade

Na EV o uso e o abuso das letras nunca fizeram mal a ninguém. A poesia. Na vida a poesia é tudo, principalmente para mim, tanto na hora de escrever textos literários quanto de qualquer outro tipo, a poesia pode aparecer nos momentos mais inoportunos e pode transformar a mais simples frase em uma merecedora de prêmios.

Aqui as letras, nos ensinam como escrever poemas, artigos, textos literários, resenhas e até mesmo notícias; Durante o processo de aprendizagem de qualquer um destes textos encontramos dificuldades, em meus anos de escritora aprendi a enfrentar os mais variados problemas, informações confusas, ortografia, linguagem, etc problemas deste tipos sempre foram os mais encontrados em meus textos. Na hora de receber a grade de correção sempre havia um problema como este ou até novos, o que sempre me incomodou muito, aprender a enfrentar esses dilemas sempre foi uma assombração para mim.

A poesia. No começo do nono ano descobri que tínhamos quase o ano todo para nos dedicar a uma das mais belas escritas da atualidade, a escrita de poemas passa do mais simples ao que pode demorar anos até ficar pronto. Tivemos este ano a chance de nos dedicar a este estudo, podendo nos aprofundar em como ela “funciona”. Poemas como este acabaram aparecendo depois de muito tempo dedicado ao estudo de rimas, figuras de linguagem, etc.

Não sou poeta nem escritora.
Não sou sem valor porém
Valor não possuo.
Não sou amada porém
Não amo ninguém.
Não sou feliz porém
A tristeza não me abate.
Não sou nada porém
Tudo possuo.
Não sou fria porém
O calor perto de mim não há.
Não sou viva porém
Morta não estou.

Meu processo como escritora evoluiu e muito durante todos esses anos. Acho que é seguro dizer que este ano foi o ano em que mais pude evoluir; A questão da poesia ser algo mais livre e liberal, apesar do compromisso de escrever uma fanopeia, melopeia, logopeia ou um poema intertextual.

Escolhi o conto que deveria ser um relato pessoal (Ainda sem palavras). Escolhi este texto, pois queria mostrar como a escrita pode ser como o começo da vida, você ao longo do tempo vai aprendendo como as coisas funcionam e como elas são feitas, na escrita é mais ou menos isso ao longo do tempo vamos aprendendo como usar novas palavras e como os textos são escritos.

Já a segunda produção Amarela eu escolhi, porque foi minha primeira produção literária do ano inteiro e na minha opinião o modo como eu escolhi mostrar a covardia a partir da cor amarela para mim foi muito marcante. O modo como podemos explorar coisas do dia a dia e coisas que julgamos tão simples podem se transformar em uma ótima narração sobre questões de desigualdade.

O último conto que eu escolhi foi a produção que precisávamos reescrever a história “Os Astrônomos” de um ponto de vista diferente, neste caso precisava ser o pai, o conto que eu chamei de

Reflexo, em minha opinião este conto mostra como muitas vezes na escrita temos a possibilidade de explorar coisas ou perspectivas novas, porém muitos vezes optamos pelo simples.

Para concluir podemos dizer que todo tempo que passei me dedicando a escrita foi recompensado com a possibilidade de escrever novos textos e reflexões mais completas.

Ao lermos a carta de H.C ao final do 9º ano, notamos uma mudança em relação às cartas dos anos anteriores na imagem que ela procura conformar de si mesma. Na tensão entre sujeito e instituição, nesta carta, aparece a construção de outro personagem, ainda que haja referências às produções anteriores e elementos em comum entre os textos produzidos ao longo dos quatro anos. A aluna escreve um parágrafo que marca a relação com as cartas escritas nos anos anteriores, fazendo referência ao seu processo de aprendizagem, de modo parecido com o que vinha escrevendo anteriormente: “Durante o processo de aprendizagem de qualquer um destes textos encontramos dificuldades, em meus anos de escritora aprendi a enfrentar os mais variados problemas, informações confusas, ortografia, linguagem, etc problemas deste tipos sempre foram os mais encontrados em meus textos. Na hora de receber a grade de correção sempre havia um problema como este ou até novos, o que sempre me incomodou muito, aprender a enfrentar esses dilemas sempre foi uma assombração para mim”. A ênfase, ao tratar do “processo de aprendizagem” são as *dificuldades* e os *problemas* nos anos anteriores, localizados em “informações confusas, ortografia, linguagem, etc”. Para tratar de seu passado (“em meus anos de escritora”), ela usa as mesmas referências das cartas dos anos anteriores: menção a aspectos da superfície textual e vocabulário próprio da expectativa de normatização escolar. Aqui, no entanto, aparentemente, o distanciamento que ela quer construir em relação àquele tempo faz com que apareça explicitamente a figura da “grade de correção” – um outro institucional tão presente em suas outras cartas mas de maneira não explícita. Ao explicitá-lo, de alguma forma H.C marca distância em relação a ele, delimitando-se. Se nos anos anteriores, ela se dizia a partir das palavras institucionais, repetindo os critérios da grade de correção, aqui ela parece reconhecer, ainda que inconscientemente, que há este outro que a conforma.

É apenas neste parágrafo e em mais um que aparecem as palavras recorrentes nas outras cartas, usadas para indicar a noção de problemas ou melhoria (*problemas em, melhorei em, avanço, aprendi ...*). No restante do texto, elas praticamente desaparecem (restam apenas dois “aprendendo”, para justificar a inclusão de um texto em que o narrador é um bebê recém nascido). O outro parágrafo em que a noção de avanço aparece de forma explícita é: “Meu processo como escritora evoluiu e muito durante todos esses anos. Acho que é seguro dizer

que este ano foi o ano em que mais pude evoluir; A questão da poesia ser algo mais livre e liberal, apesar do compromisso de escrever uma fanopeia, melopeia, logopeia ou um poema intertextual”, em que se troca a palavra “avancei” dos anos anteriores por “evolui”. Este parágrafo marca a mudança em relação à imagem construída nos anos anteriores. Aqui, ela busca colocar aquela “assombração” para trás, atribuindo à poesia (e sua liberdade, ainda que condicionada) a maior evolução dos quatro anos. Ela não mais avança em pontuação, em segmentação ou em clareza e coerência (ainda que dê crédito a isso quando diz “Meu processo de escritora evoluiu e muito durante todos esses anos”), mas agora as marcas no texto mostram que ela constrói uma imagem de quem *descobriu* a poesia. No entanto, aqui, H.C não articula vozes no sentido de mostrar o que diz: ela apenas diz sobre a descoberta da poesia, mas não agencia vozes das práticas sociais de leitura e escrita que mostram, no texto, as tais descobertas.

A esses dois parágrafos – o primeiro com ênfase nas dificuldades, o segundo com ênfase na superação – acrescenta-se o último em que a palavra “mais” remete novamente à noção de avanço em relação aos anos anteriores: “Para concluir podemos dizer que todo tempo que passei me dedicando a escrita foi recompensado com a possibilidade de escrever novos textos e reflexões mais completas”. Ou seja, se podemos entrever uma mudança na maneira como a aluna constrói sua imagem perante a instituição, há algo constante e muito marcado nas quatro cartas: ela vai tentando provar que é capaz de aprender o que acha que a escola quer lhe ensinar. O que parece mudar aqui é aquilo que ela imagina ser valorizado pela escola e pelo meio social em que ela circula. A mudança na imagem que H.C procura construir corresponde a uma mudança na sua representação de escola, ou seja, ainda que o discurso em que entra H.C mude, não muda o fato de ela buscar se adequar à instituição. A argumentação em torno do avanço permanece, mas ele está posto, agora, em outro lugar.

Além da noção de avanço, entrevemos a de superação em uma comparação feita na justificativa de inclusão do conto “Ainda sem palavras”. Trata-se de um texto escrito a partir da proposta de narrar os primeiros instantes na vida de um recém nascido. A aluna descreve as impressões do bebê sem nomear o que ele vê, afinal, ele não conhece o mundo e as palavras, chamando quase tudo de “coisa” (“a forte coisa branca que me incomodava os olhos”, para falar de “luz”, por exemplo). Ao reler este texto, ela associa o desconhecimento do recém nascido, que aos poucos vai aprendendo as palavras, com o processo de aprendizagem da escrita: “Escolhi este texto, pois queria mostrar como a escrita pode ser como o começo da vida, você ao longo do tempo vai aprendendo como as coisas funcionam e como elas são feitas, na escrita é mais ou menos isso ao longo do tempo vamos aprendendo

como usar novas palavras e como os textos são escritos". Essa justificativa reforça a ideia de avanço ao final de um processo. Se nos outros anos a ênfase estava em pequenas "melhorias" de "problemas", agora está em uma transformação que faz sair da ignorância à iluminação. Neste trecho e, também, nos outros momentos em que H.C justifica a inclusão dos textos em seu portfólio, notamos maior apropriação do discurso institucional. Ao contrário dos primeiros anos de F2, aqui a cada texto que ela inclui em seu portfólio, aparece uma justificativa de caráter mais pessoal. Ao justificar a inclusão de um texto em seu portfólio, ela articula interpretações próprias a respeito da qualidade de sua escrita, como em: "Já a segunda produção Amarela eu escolhi, porque foi minha primeira produção literária do ano inteiro e na minha opinião o modo como eu escolhi mostrar a covardia a partir da cor amarela para mim foi muito marcante. O modo como podemos explorar coisas do dia a dia e coisas que julgamos tão simples podem se transformar em uma ótima narração sobre questões de desigualdade". Há dessa forma, além de exemplo, uma interpretação dele.

Neste processo construído como transformação, percebemos, então, vozes trazidas de outros discursos, que não prioritariamente o da avaliação escolar, como vinha acontecendo nos anos anteriores. Mas, novamente, essas outras vozes são apenas mencionadas, não são trabalhadas. Ela começa o seu texto incluindo um poema de Carlos Drummond de Andrade, além de, mais para frente, inserir um poema próprio, escrito durante as aulas. Além disso, as palavras de um discurso da apreciação da literatura, como estética, aparecem com recorrência: "Na EV o uso e o abuso das letras nunca fizeram mal a ninguém. A poesia. Na vida a poesia é tudo, principalmente para mim (...)"; "a poesia pode aparecer nos momentos mais inoportunos e pode transformar a mais simples frase em uma merecedora de prêmios"; "A poesia. No começo do nono ano descobri que teríamos quase o ano todo para nos dedicar a uma das mais belas escritas da atualidade". As frases compostas só por "a poesia", as expressões de senso comum ("o uso e o abuso"), as construções invertidas, rebuscadas ("a mais simples frase", "uma das mais belas escritas da atualidade") indicam o atravessamento do sujeito por palavras alheias e a construção da imagem de alguém que se deixa impactar pela poesia. Essa mudança de personagem construído responde também a pressões institucionais, já que apreciar a poesia faz parte, por essa leitura, de ser considerada uma aluna que avança e que atende as demandas escolares. O que nos parece é que essas novas demandas escolares (apreciar a poesia, ser criativo) traz outro lugar a partir do qual H.C pode falar de sua escrita: longe da "assombração" relacionada a "informações confusas, ortografia, linguagem, etc", a aluna encontra um lugar de sucesso (e menos sofrimento) vinculado a outras exigências escolares.

“Eu, escritor” (escrito ao final do 9º ano)

Minha vida em palavras

SONHE

Clarice Lispector

“Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.”

Nesta carta de apresentação procurei mostrar algumas das características que desenvolvi ao longo dos anos, e como em algumas obras sempre nos acabamos encontrado nos mesmo. Também decidi dividir algumas das minhas questões junto com alguns de meus descobrimentos.

Os anos que passei no fundamental dois (possivelmente conhecido por alguns apenas de F2) me ajudaram a crescer e desenvolver novas características como escritora, debatedora e até oradora. Agora posso defender as opiniões que julgo certas e questões atuais de maneira mais clara e completa. Aprendi a expressar minhas opiniões em textos e debates sem ofender as contrárias.

Durante o período do oitavo e nono ano passamos a nos focar mais em questões que não aparecem tanto em nossos dia-dia, e passamos a transitar por temas mais polêmicos que outros. Na época ainda procurávamos achar o lado certo, mas agora que temos maior conhecimento procuramos fazer a pessoa que considerávamos errada concordar com a gente, apresentando os dois lados e seus argumentos (sempre de forma clara e completa).

No meu tempo de EV observei que o aprendizado da EV não se baseia em apenas conhecer, decorar mas sim em realmente se aprofundar no estudo das matérias e temas que são propostos; a todo momento estamos nos apropriando de novos conhecimentos e conceitos.

Os conceitos que a EV nos ensinou posso garantir que vou levá-los para minha vida tanto a profissional quanto a pessoal.

Soneto

Ana Cristina César

“Pergunto aqui se sou louca
Quem quer saberá dizer
Pergunto mais, se sou sã
E ainda mais, se sou eu”

A EV instrui a envolver as diferenças literárias, culturais, étnicas, sociais etc. Com esse tipo de atenção desenvolver nossas diferenças, questões, e nossas demandas se tornou uma atividade relativamente simples e divertida.

Nesta carta procurei mostrar o que a EV mais me inspirou e me transmitiu ao longo da minha experiência de estudante do F2. Os poemas que mostrei nesta carta para ilustrar foram escolhidos, visando mostrar o que achava que mais representou e representa minhas experiências.

O primeiro fala de como sempre devemos buscar e ir atrás de nossas esperanças e sonhos. Já o segundo fala de como ao longo da vida construímos uma identidade, essa pode ser tanto de escritora, poetisa, ou até de palestrante.

Esses dois poemas me representam por mostrar como ao longo da vida as experiências que presenciamos influenciam em como escolhemos o que queremos para o futuro.

O futuro. Nunca podemos saber com absoluta certeza o que esperar; Este tem como uma de suas principais características a incerteza, ou até o medo. Em tempo algum temos como saber o que está para começar.

No último texto escrito por H.C, buscamos novamente encontrar os momentos em que se mostra diálogo entre sujeito e instituição e, então, mesmo a aluna se afastando da análise de aspectos textuais mais imediatos – afinal, trata-se de uma apresentação do portfólio, ou seja, uma apresentação das apresentações – nota-se a insistência do discurso proveniente da avaliação escolar, em que os textos são analisados como *claros e completos* (ou *claros e coerentes* em outros momentos). Ao declarar que desenvolveu suas características como “escritora, debatedora e até oradora”, a aluna afirma: “Agora posso defender as opiniões que julgo certas e questões atuais de maneira mais clara e completa”. No parágrafo seguinte, insiste: “mas agora que temos maior conhecimento procuramos fazer a pessoa que considerávamos errada concordar com a gente, apresentando os dois lados e seus argumentos (sempre de forma clara e completa)”. O seu desenvolvimento é posto aqui como algo mais amplo: ela declara que durante sua escolarização aprendeu a ter voz e se fazer ouvir, se colocando no processo como “escritora”, “debatedora” e “oradora”, mas o desenvolvimento na escola está “sempre” atrelado a escrever (ou falar, ou debater) “de forma clara e completa”.

A insistência no “agora” nos trechos mencionados anteriormente evidencia a noção de avanço que segue norteando a sua produção. É o discurso do desenvolvimento que está em jogo e o que ela procura dizer sobre si mesma. O desenvolvimento, nesta carta, no entanto, está menos atrelado a aspectos normativos do texto. A representação do que se espera dela, como aluna dessa escola, parece mudar e ela afirma: “No meu tempo de EV observei que o aprendizado da EV não se baseia em apenas conhecer, decorar mas sim em realmente se aprofundar no estudo das matérias e temas que são propostos” e “A EV instrui a envolver as diferenças literárias, culturais, étnicas, sociais etc.”. Munida dessa representação, a figura que busca conformar no diálogo com a instituição é de uma aluna que aprendeu a ter voz e que pode se enxergar como “escritora”, “debatedora”, “oradora”, ou apreciadora de poesia, e se fazer ouvir (mas se não for de forma clara e completa, não tem validade). No entanto, essas características aparecem apenas nas declarações da aluna – ela repete o discurso institucional do aprofundamento, da aprendizagem de conceitos, da educação voltada à democracia, devolvendo de forma pouco digerida o discurso institucional.

Uma tentativa de se configurar como esta aluna que a escola em sua visão valoriza, podemos interpretar, é a inclusão de dois fragmentos de texto em sua carta. Ela traz, então,

explicitamente a voz de outros para compor o seu texto e, dessa vez, busca explicá-los, dizer ao leitor o que entendeu deles e justificar por que eles fazem parte de sua apresentação. O primeiro trecho supostamente é um poema escrito por Clarice Lispector, mas logo notamos o engano: apesar de escrito em versos e ter o nome da escritora, o texto é erroneamente atribuído à escritora. Presumimos que a aluna não tenha propositalmente criado uma farsa, mas que tenha caído em uma armadilha da internet, encontrando um suposto poema da Clarice Lispector em um site pouco confiável. No caso do segundo texto, fragmento de um poema de Ana Cristina César, percebemos um diálogo curioso, em que a aluna dá um salto na interpretação do texto, a partir de elementos que este lhe dá, para estabelecer relações com a própria aprendizagem: “Já o segundo fala de como ao longo da vida construímos uma identidade, essa pode ser tanto de escritora, poetisa, ou até de palestrante”. A aluna detecta um elemento do poema, “identidade”, associando a sua identidade com “escritora”, “poetisa” (ela ou Ana Cristina César?) ou “palestrante”. Na explicação sobre o sentido deste último poema, entrevemos uma tentativa de conexão dela mesma – por meio de experiências provavelmente de sucesso como “debatedora”, “oradora” – com o sentido do texto. Reformulando o sentido do poema, ela se coloca naquele texto, buscando responder a ele.

Conclusões a respeito do portfólio de H.C

A leitura do portfólio de H.C. nos dá o retrato de uma aluna altamente disciplinarizada, que procura atender à proposta do professor da maneira mais ajustada e imediata possível e que adere à voz institucional quase sem resistência, se dizendo por meio da repetição do discurso institucional. Até o 9º ano, há uma forte predominância das vozes provenientes da avaliação escolar. No processo de (auto)avaliação, são as vozes da avaliação que aparecem com nitidez, apenas rebatidas, poucas vezes reformuladas, avaliadas, justapostas. A partir do 9º ano, ela passa a mobilizar um discurso mais voltado à apreciação da literatura e da libertação por meio do domínio da palavra. Ainda essas vozes são acessadas predominantemente por meio da repetição, com pequenas exceções.

É marcante, também, a concepção de escrita que permeia as cartas de H.C ao longo do tempo e que vai condicionando a maneira como ela se enxerga enquanto escritora. São os aspectos da superfície textual os encarados como principais conquistas nos três primeiros anos. No último, aspectos mais discursivos passam a aparecer, mas sem nunca abandonar a noção da função que se dá à escrita na escola – aprender a escrever corretamente, “sempre de maneira clara e completa”. Neste trecho, tomado como importante indício da relação que a aluna estabelece com a instituição e com a escrita, ficam marcadas: a repetição da voz

institucional, a forte disciplinarização da aluna e uma concepção de aprendizagem da escrita bastante normativa, em que o centro do trabalho está em aprender a escrever de forma “clara, completa, coerente”. A pressão institucional de escrever corretamente condiciona a relação que ela estabelece com a escrita e a escola. Pela leitura de suas cartas, parece-nos que os elementos formais do texto a aluna efetivamente desenvolve.

A mudança de valoração da escrita que aparece no último ano – voltada à apreciação da palavra poética – denota a tensão que a aluna vai estabelecendo com a instituição, na medida em que ela visa responder a outro discurso institucional, não aquele voltado à aprendizagem da norma padrão, mas aquele voltado à formação do leitor literário, ambos discursos presentes na escola. A completa adesão à instituição vai respondendo a uma tentativa de encontrar um lugar de sucesso escolar, que não seja na excelência, mas seja no avanço, ou no envolvimento com aquilo que ela entende que seus professores valorizam.

Se notamos que há, durante os anos de F2, algum deslocamento de H.C no que diz respeito à apropriação do discurso institucional, tendendo nos anos finais a explicitar mais as contrapalavras próprias com as quais compreende o discurso proveniente principalmente da avaliação escolar, percebemos um olhar sobre si mesma que se fecha e não deixa o conflituoso aparecer. Parece-nos que ela conforma as vozes institucionais a partir de uma representação totalizante e, ao fim, quem ela é está representado “no envoltório da palavra do outro” (BAKHTIN, 2015, p. 63), já que predominantemente repete as palavras da instituição, principalmente provenientes da avaliação escolar.

Vimos, anteriormente, que os textos de H.C são representativos dos traços que se encontram em geral nos textos produzidos pelos alunos. Além de termos, ao final do percurso, (no 9º ano) identificado todos os traços presentes no grupo 2, identificamos também traços presentes nos grupos 3, 4 e 5. Ela, assim como diversos outros alunos, relata o próprio percurso relacionando-o ao afeto; relata episódios de superação de dificuldades; cita trabalhos escolares marcantes; cita aprendizagens curriculares pontuais; menciona o que seriam suas principais conquistas como escritora ao longo dos anos de F2. Além disso e, em menor grau, apresenta episódios de frustração e cita problemas que eram recorrentes em seus textos; às vezes traz a noção de avanço de forma vaga; apresenta constantemente a ideia de esforço e dedicação; e, por fim, parece querer conformar uma ideia de transformação em seu percurso enquanto estudante. É certo que a presença de traços tão comuns aos outros alunos não coloca H.C como padrão, já que há muita diversidade nas formas como os alunos respondem à situação de (auto)avaliação. No entanto, isso nos permite encará-la como representativa da

forma como os alunos que não acessaram o extrainstitucional construíram seus portfólios, olhando para a autoimagem que tentam conformar ao final do processo.

4.2 Portfólio de C.T: *O trabalho de analisar minhas transformações e garantir o meu desenvolvimento, eles exerciam até então.*

A partir daqui iniciam-se as análises dos portfólios categorizados no grupo 1.

O portfólio de C.T contém:

- Uma carta de apresentação geral, na página inicial do site, escrita ao final do 9º ano.
- Material do 6º ano: carta de apresentação para a professora do 7º ano; conto fantástico intitulado *O homem sem coração*; uma indicação literária do conto fantástico “Um senhor muito velho de asas enormes”, de Gabriel Garcia Márquez; perfil de leitor.
- Material do 7º ano: carta de apresentação para o professor do 8º ano; resenha crítica de filme: *Alice em Hollywood*; Texto amizade²⁵: *Mudanças que uma amizade gera nos próprios amigos*; reportagem: *Suas escolhas do que consumir dependem apenas de você?*;
- Material do 8º ano: carta de apresentação para professora do 9º ano; ensaio sobre a obra *Capitães da Areia: O desaparecimento da infância*; conto: *Passado colorido em uma parede cinza*.
- Material do 9º ano: Carta de apresentação intitulada *Eu, escritor/leitor*; poema logopeia: *Artesanal*; Artigo de opinião: *Programa mais médicos*; poema fanopeia: *Sinfonia sem sintonia*.

Carta escrita ao final do 6º ano

Querida futura professora de LPL,
 As produções a seguir são obras que me dediquei muito para realizalas.
 Muitas delas acabaram sendo mais uma diversão do que uma obrigação. Algo que eu gostava muito era de preparar os dialogos.
 Estas foram algumas de minhas melhores produções e trabalhos que contem varias características minhas produções.
 Em cada um desses trabalhos eu adquiri um novo conhecimento. Por exemplo:
 Na fábula, eu aprendi a usar melhor os adjetivos e no 2º perfil de leitor, por ter errado muito

²⁵ As obras literárias lidas conjuntamente pelo 7º ano traziam frequentemente o tema da amizade entre personagens (*O meu pé de laranja lima*, *Dom Quixote*, *Os meninos da rua Paulo*, por exemplo). No chamado “Texto Amizade”, foi proposto que os alunos escrevessem um texto mais ou menos ensaístico analisando formas como a amizade aparece na literatura.

a organização dos parágrafos, ao revisar este texto conceguei identificar este ponto fraco e então melhorar isto.

Espero que com as obras de LPL do 7º ano eu conciga aprender tanto quanto eu aprendi no 6º ano.

A carta escrita por C.T ao final do 6º ano gira em torno de um tripé bastante comum nas cartas dos alunos dessa série: (1) envolvimento, (2) dedicação e (3) avanço, como podemos observar em: (1) “Algo que eu gostava muito era de preparar os dialogos”; (2) “As produções a seguir são obras que me dediquei muito para realizalas”; (3) “Em cada um desses trabalhos eu adquiri um novo conhecimento”. Trata-se de um tripé bastante explorado no discurso escolar, que talvez componha a expectativa máxima da escola. Os alunos que organizam sua argumentação a partir desse tripé constroem uma (auto)imagem de bons alunos, pretendendo provar que atendem às expectativas escolares.

Dessa perspectiva, predominantemente C.T fala do lugar de quem está sendo avaliado: ao se dirigir ao professor do ano seguinte, ela busca mostrar que atende às expectativas que recaem sobre os alunos a respeito de suas tarefas e de seu avanço. Ela se dedica, então, a enunciar o que fez e aquilo de que gosta para dizer de suas conquistas. Ao justificar a inclusão de dois de seus textos no portfólio, no entanto, C.T menciona aprendizagens curriculares que teve durante a produção e, nesse momento, repete as palavras escolares para avaliar produções de texto (“Na fábula, eu aprendi a usar melhor os **adjetivos** e no 2º perfil de leitor, por ter errado muito a **organização dos paragrafos**, ao **revisar** este texto conceguei identificar este **ponto fraco** e então melhorar isto”) e aproxima-se, ainda que timidamente, de um procedimento de avaliação do próprio texto, já que justifica a inclusão de seus textos no portfólio não mais em torno de gosto, envolvimento, dedicação, mas por conquistas curriculares, repetindo expressões típicas da avaliação textual.

Aparece, também, nesta carta, uma tensão constantemente presente nas aulas de Língua Portuguesa. Escrever é obrigação, mas por ser esperado que os alunos se tornem participantes plenos das práticas sociais de leitura e escrita, e por tentar-se emular essas práticas dentro da escola, muitas vezes o discurso corrente não é o da obrigação: escreve-se porque o professor manda, mas escreve-se também para comunicar algo, para publicar um livro, para recomendar livros aos colegas, etc. Assim, aparece na carta da aluna essa tensão: “Muitas delas acabaram sendo mais uma diversão do que uma obrigação”. Ao mesmo tempo que se estabelece uma tensão entre sujeito e instituição, com a marca da oposição entre

diversão e obrigação, a aluna atende à expectativa escolar, dizendo que, apesar de escrever no contexto escolar (por obrigação, portanto), se diverte com isso.

Carta escrita ao final do 7º ano

São Paulo, 4 de dezembro de 2014 .
 Querida professora de L.P.L. do 8º ano
 Meu nome é C.T. As produções a seguir foram selecionadas a partir de um único critério: Um grande nível de dificuldade e textos que apresentam uma evolução minha em algum aspecto tratado no conteúdo de L.P.L. Os textos escolhidos foram:
 A resenha do filme de Tim Burton, Alice no país das maravilhas.
 A reportagem em dupla
 O texto amizade
 Em cada uma dessas produções eu apresentei um avanço com relação à um dos conteúdos tratados em L.P.L. no 7º ano. Na resenha eu mostrei avanço na elaboração de uma tese. Na reportagem eu mostrei avanço em realizar um texto com uma boa estrutura. No texto amizade eu mostrei avanço em falar de experiências pessoais de forma a contextualizarem com o resto do texto.
 Eu acho que eu também evolui muito em aspectos de RSL, como por exemplo segmentação e acentuação que foram 2 aspectos tratados nessa parte da disciplina.

Na carta escrita por C.T no final do 7º ano, chama a atenção como a noção de avanço continua presente em sua argumentação. Aqui, no entanto, essa noção se torna a norteadora da argumentação, colocando em segundo plano a ideia de dedicação – que é sugerida somente em: “Um grande nível de dificuldade” – e desaparecendo com a ideia de envolvimento. Nesta carta, a aluna assume um tom mais objetivo, buscando indicadores mais ou menos concretos de avanço na escrita: “Na resenha eu mostrei avanço na **elaboração de uma tese**. Na reportagem eu mostrei avanço em **realizar um texto com uma boa estrutura**. No texto amizade eu mostrei avanço em falar de experiências pessoais de forma **a contextualizarem com o resto do texto**”. Ela vai aproximando-se de um procedimento de avaliar o próprio texto, mas não insere a sua produção na argumentação, não procura mostrar como aprendeu ou o que em seus textos evidenciam este suposto avanço.

Trata-se de uma carta bastante marcada pela repetição de um discurso escolar, em que não há marcas de singularidade, ou de um estilo mais individual e aparentemente, ela vai se enxergando como escritora apenas entrando no institucional, sem envolver esse discurso em algo mais próprio, sem reformulá-lo, sem distanciar-se dele.

Carta escrita ao final do 8º ano

06/12/2015

Querida professora de Língua Portuguesa e Literatura do 9º ano

Durante as produções realizadas no oitavo ano eu, C.T., pude aprimorar meus conhecimentos e habilidades em algumas áreas dessa disciplina, tais como: o repertório/vocabulário utilizado em minhas produções textuais, a habilidade de omitir, ou não deixar tão explícitas as informações sem que isso altere a compreensão do texto por parte do leitor, entre outros progressos. Os textos que eu selecionei para compor meu portfólio do oitavo ano foram: O trabalho de “Capitães da Areia” e o conto 1, ambos produzidos no segundo trimestre. As produções foram escolhidas a partir de dois critérios:

- Qualidade da produção;
- Avanços apresentados.

Algo que determinou a minha escolha desses dois textos, foi a qualidade deles. Ambos são produções textuais muito boas, nas quais eu obtive notas altas e que refletiram muito esforço meu e envolvimento. Inclusive, acho que foram os melhores textos que eu fiz durante esse ano. Quanto aos avanços refletidos em cada uma dessas produções:

Durante o longo trabalho de Capitães da Areia, devido ao fato desse trabalho envolver conteúdos extensos e que abrigam e abrangem diversos temas que se relacionam de alguma forma, algo que eu precisei trabalhar e aprimorar foi a minha habilidade de desenvolver o tema e conectar uma informação à outra. Eu apresentava muita dificuldade em desenvolver os temas de forma a fazer com que eles se conectassem, e em diversas produções do sexto ano, como por exemplo a fábula 2 (se não me engano), o texto ficava extenso demais e perdia o foco por conta dos temas não se relacionarem bem, mas durante esse ano (mais especificamente, durante a produção do trabalho de Capitães da Areia) eu consegui aprimorar e melhorar meu desempenho e técnicas nesse aspecto, devido a alguns recursos que eu utilizei ao longo da produção que me ajudaram a ligar de uma forma melhor os temas que eu tratei, como por exemplo:

- Achar assuntos ou fatores em comum entre os dois textos de forma que eles possam se relacionar um com o outro a partir da análise desse fator comum.
- O uso de trechos retirados do livro que exemplificam o que eu havia dito, e ao mesmo tempo, se relacionam com o tema a ser tratado a seguir, dando assim uma margem para que eu ligue os dois temas em questão;

Com relação aos avanços presentes no conto que eu escolhi, o conto 1, acredito que o maior deles tenha sido o desenvolvimento da habilidade e da prática de escolher e omitir algumas das informações em meus contos e produções textuais de gêneros parecidos. Essa habilidade foi de fundamental importância para aprimorar a qualidade das minhas obras literárias, considerando que a minha constante necessidade de explicar tudo o que acontecia nos meus contos os-estava deixando extremamente prolixos e desinteressantes devido ao excesso de informações desnecessárias e que não abriam margens para interpretações ou descobertas durante a leitura. Conforme eram realizadas em sala de aula diversas atividades que envolviam leituras e análises de trechos e textos, que eram elaboradas especialmente para nos desenvolvermos melhor essa habilidade, eu comecei a compreender melhor que tipos de informações omitir nos contos e como fazer pra que o sentido do conto não se perdesse de forma a utilizar indícios ao longo do texto para que isso não acontecesse. Acredito que o conto um seja a produção que mais reflete esse avanço considerando que eu consegui deixa-lo mais interessante ao não explicar por completo, mas sim dar indícios de alguns fatos, como por exemplo, a opção sexual do personagem em questão.

Quanto as dificuldades, tem uma na qual eu preciso me aprimorar muito, apesar dessa dificuldade não ter ficado clara nessas duas produções, que é a minha dificuldade com repetições e com a ortografia em varias produções textuais e outros instrumentos de avaliação. Procuro melhorar nesse aspecto durante o nono ano já que eu continuo cometendo muitos erros relacionados a esses

critérios (principalmente na parte de acentuação).

Concluindo, considerando a qualidade e avanços apresentados nesses dois textos, afirmo que essas foram as duas produções que mais me envolvi e que obtive resultados mais satisfatórios, por tanto, espero que aprecie a leitura.

Chama a atenção na carta de C.T escrita ao final do 8º ano o seu tom fortemente argumentativo. Olhando sempre para dentro da escola, a aluna passa a avaliar e analisar os próprios textos – como demanda a proposta –, buscando convencer o interlocutor que passou a dominar determinados conteúdos, vinculados à produção de bons textos. Ao retomar as cartas escritas nos portfólios dos anos anteriores, ela escreve esta com uma estrutura rígida e bastante similar ao que vinha fazendo anteriormente. Nas três cartas produzidas até este momento, ela aponta uma aprendizagem principal em cada texto. Nas duas cartas anteriores, ela apenas menciona; nesta, ela se coloca a analisar. Além disso, já na carta do 7º ano aparecia a introdução que anuncia “critérios” para a escolha dos textos que compõem o portfólio. Apesar de no ano anterior, ela dizer que escolheu apenas um critério, anuncia dois: “grande nível de dificuldade” e “avanço”. A noção de avanço permanece muito forte nesta carta e a ela é adicionado o critério “qualidade da produção”.

O caráter fortemente argumentativo desta carta é notado, de imediato, pela estrutura mais ou menos canônica de textos argumentativos escolares: ela começa seu texto com uma introdução, que apresenta aprendizagens mais gerais e anuncia as principais ideias que serão abordadas. Em seguida, inclui três parágrafos mais argumentativos, em que desenvolve suas ideias (no primeiro, mostra avanços vinculados ao primeiro texto incluído no portfólio; no segundo, mostra avanços vinculados ao segundo texto; e no terceiro, apresenta algumas dificuldades). Por fim, apresenta uma conclusão para o seu texto, incluindo o leitor e despedindo-se dele. Vai se caracterizando, assim, a posição escolar que a aluna adota neste momento.

Vamos percebendo que a estrutura do texto foi construída pela aluna, que provavelmente a planejou e a elaborou intencionalmente. Os parágrafos argumentativos, em que apresenta os avanços conquistados em cada texto têm, eles também, uma estrutura fortemente argumentativa. Enquanto nos anos anteriores, C.T apenas mencionava uma aprendizagem, na forma de uma frase, aqui ela parece analisar essas aprendizagens, buscando convencer o professor. No que diz respeito ao parágrafo em que a aluna analisa a aprendizagem conquistada durante o trabalho de *Capitães da Areia*, ela: afirma qual o avanço identificado durante a produção daquele texto, em seguida apresenta o desafio do trabalho que teria proporcionado o avanço, depois apresenta como eram os seus textos no passado (afinal,

para haver avanço, é preciso mostrar que aquele aspecto não era dominado antes) e, por fim, apresenta duas evidências de avanço, com recursos concretos utilizados no texto. Uma estrutura parecida é usada no parágrafo seguinte, quando ela analisa a produção do conto. Novamente, ela: anuncia qual o avanço que será analisado, apresenta a dificuldade que tinha com esse aspecto em textos anteriores, comenta o que ela fez para avançar (e o que a escola proporcionou para que ela avançasse) e, por fim, apresenta uma evidência concreta de aprendizagem por meio de um exemplo. Além da estrutura fortemente argumentativa, C.T utiliza também um vocabulário próprio da articulação de argumentos: “devido a” (duas vezes); “de fundamental importância”; conjunções como: “concluindo” e “portanto”.

C.T, nesta carta, apresenta um sofisticado domínio de um procedimento avaliativo e ao comentar as suas produções textuais, ela procede a análises bastante complexas, como: “Achar assuntos ou fatores em comum entre os dois textos de forma que eles possam se relacionar um com o outro a partir da análise desse fator comum”; “O uso de trechos retirados do livro que exemplificam o que eu havia dito, e ao mesmo tempo, se relacionam com o tema a ser tratado a seguir, dando assim uma margem para que eu ligue os dois temas em questão”. Ela, então, parece se apropriar de um discurso escolar sobre produção de texto, de modo que é capaz de se distanciar dos textos que havia produzido anteriormente e lê-los de outro ponto de vista, reconhecendo o que ela chamou de “técnicas” que utilizou e que passou a dominar. Enxergando seus textos dessa outra perspectiva, ela assume um lugar de avaliador, não mais apenas repetindo palavras do currículo, mas apropriando-se de uma metalinguagem²⁶ para analisar os próprios textos. Nesse processo de apropriar-se da linguagem escolar, C.T insere apreciações pessoais a respeito de seus textos, reformula e explica o currículo, como em “(...) considerando que eu consegui deixa-lo mais interessante ao não explicar por completo, mas sim dar indícios de alguns fatos, como por exemplo, a opção sexual do personagem em questão”²⁷.

Percebemos, portanto, um investimento de C.T, a partir do 8º ano, em convencer o professor do ano seguinte que ela aprende e que sabe o que aprende. Além de dizer que aprende, ela parece querer mostrar o que aprendeu, mostrar que domina os conteúdos de produção textual. No último trimestre do 8º ano, esses alunos escreveram artigos de opinião e

²⁶ Como já mencionamos, metalinguagem, como citamos aqui, é diferente da metaenunciação, conceitualizada a partir de Authier-Revuz, e se refere apenas ao objeto da linguagem ser, neste momento, a própria linguagem.

²⁷ A frase “não explicar por completo” se vincula a um objetivo de aprendizagem explícito para os alunos dessa série, relacionado à produção de contos. No caderno pedagógico há, por exemplo, uma atividade intitulada “Sugerir mais e explicar menos”. Além de reformular esse objetivo, a aluna localiza em seu próprio conto o desafio de fazer isso e por que teria conseguido melhorar o seu texto nesse sentido (deixando apenas sugerida “a opção sexual do personagem em questão”).

estudaram características do gênero e estrutura de textos argumentativos. A aluna transpõe isso para a sua carta. Aliás, no primeiro parágrafo ela afirma ter melhorado durante o ano “o repertório/ vocabulário utilizado em minhas produções textuais” e notamos um investimento dela em escrever com sofisticação sintática e de vocabulário. Dessa forma, o processo de convencer o professor do ano seguinte de que ela domina os conteúdos, aprende e é boa escritora, passa por argumentar e, também, por mostrar, neste texto, as suas capacidades. Parece-nos, então, que sempre em resposta ao escolar e em diálogo com o professor do ano seguinte, C.T vai ocupando o lugar que a instituição lhe outorgou e passa a se responsabilizar por avaliar os próprios textos e analisar as próprias aprendizagens. A partir de uma perspectiva altamente escolar, C.T. fica no lugar da metalinguagem, ocupando a posição da avaliação.

Carta escrita ao final do 9º ano

Eu escritor/ leitor

Não se pode contar nos dedos as vezes que te perguntam se você gosta de ler. Mas ler o que? Eu tinha a tendência de responder que sim quando me faziam essa pergunta, porém isso nada mais passava de uma tentativa de parecer interessada e de certa forma culta. Sabia bem eu como isso não era verdade uma vez que ainda não havia descoberto um gênero que muito me agradasse ler e escrever. Isso começou a mudar quando eu entrei no EF2. Os livros eram mais desafiadores e as reflexões eram mais interessantes. Agora eles também tinham temas mais variados e envolventes cada um de sua forma. Escrita e a leitura caminhavam juntas.

O EF2 trata de diversas especializações ao longo do tempo no curso de língua portuguesa e literatura, coisa que permitiu desenvolver habilidades para múltiplos gêneros da escrita: fábulas, contos fantásticos, textos jornalísticos, resenhas, contos, poesia e artigos de opinião.

Cheguei então ao fim do nono ano e de todo esse período de descobrimentos dentro do universo da língua e o que eu tiro de toda essas experiências e experimentações?

Durante os primeiros anos desse período as produções apresentavam avanços muito mais práticos e concretos nas minhas obras uma vez que eu ainda não possuía tanto domínio da escrita quanto possuo hoje. Eu realçava em meus avanços os novos usos mediante a língua principalmente, tal qual como a segmentação mencionada por mim em uma de minhas cartas anteriores.

Acho que o grande marco de passagem entre a minha evolução voltada para a forma e a minha evolução voltada para o conteúdo foi o trabalho de capitães da Areia realizado no segundo trimestre do oitavo ano. Nesse projeto eu me deparei de cara com a minha própria ignorância em desenvolver temas complexos e me aprofundar neles de forma a manter uma linha de raciocínio e construir um texto articulado e bem desenvolvido como aquele. Foi perante essa dificuldade que eu me deparei também com toda a base que eu tinha adquirido com experiências anteriores para poder construir aquele texto. Me orgulho muito dessa produção não só por isso mas por que também eu adquiri com ela um gosto e uma maior habilidade em desenvolver e esmiuçar ideias. Extrair delas o máximo possível para lhes atribuir um sentido mais profundo.

As produções a partir daí apresentam muito essa característica, sejam elas textos

argumentativos, poemas (que entrei mais em contato esse ano), resenhas e outros. Percebo neles agora um amadurecimento na qualidade das minhas reflexões e pensamentos, além de uma maior articulação dessas várias ideias. Então eu me pergunto: Cheguei ao fim do nono ano e de todo esse ciclo cheio de descobrimentos dentro do universo da língua e o que eu tiro de toda essas experiências e experimentações? Após o nono ano, eu diria que o gosto pela escrita e reconhecimento dela como uma ferramenta muito útil em tudo. Levo comigo para o EM a capacidade de interpretação que eu adquiri com o estudo sobre poesia, a capacidade argumentativa e de articulação de textos argumentativos, a sutileza e subjetividade dos contos e muitas outras habilidades que pretendo poder aplicar muito mais coisas que ainda virão nesse novo ciclo.

Justificativas

Como leitora e escritora, no nono ano eu tive a oportunidade principalmente de ampliar a quantidade de gêneros cuja escrita eu domino. Ampliei minha capacidade na escrita de artigos de opinião, mas evolui mais no gênero poesia, com o qual ainda não havia tido muito contato. Acredito o que mais marcou o nono ano foi o foco em desenvolver habilidades mais voltadas para aspectos que dizem menos respeito à língua em si e na forma do texto e mais no entendimento e escrita relacionada a textos mais complexos e densos. Habilidade mais abstratas por tanto e mais difíceis de nomear conseqüentemente. Melhoras no que diz respeito a aspectos mais formais e pontuais podem ser claramente observados ao longo do ano na escrita de artigos de opinião, por exemplo. Os meus maiores avanços na escrita de textos desse gênero podem ser evidenciados na produção do artigo de opinião sobre o tema de PS²⁸.

A minha escolha se deu pelo fato de que durante a produção desse texto eu consegui adquirir uma série de habilidade no que diz respeito a construção de parágrafos argumentativos mais eficazes na transmissão de sentido crítico. Aprendi também a desenvolver estruturas de parágrafos em que hajam refutações, oposições e outros recursos, de modo a auxiliar o meu outro aprendizado. O processo de criação desse texto foi fundamental para melhorar essas habilidades, com atividades paralelas relacionadas ao aprimoramento dessas habilidades já antes mencionadas.

Quanto a escolha das minhas duas outras produções elas se deram em função da evolução presente entre uma produção e outra. Essas apresentam um avanço muito mais abstrato, relacionado muito mais a minha capacidade de criar textos trabalhados minuciosamente e com um sentido mais profundo.

A primeira que eu realizei foi a produção da logopeia, que não foi a que eu escolhi para ser avaliada entre a logopeia e a melopeia. A segunda foi a Fanopeia que foi a que eu escolhi entre a Fanopeia e o poema intertextual. Acredito que ao compararmos uma produção com a outra fica evidente a diferença de qualidade principalmente no que diz respeito a escolha das palavras e sofisticação da escrita.

No primeiro poema em questão, não só o tema explorado é razoavelmente mais superficial e menos desenvolvido do que o segundo como também havia uma grande preocupação minha no que diz respeito a aspectos mais superficiais para esse poema especificamente, como por exemplo a rima, que dava uma aspecto de uma escolha das palavras ter se dado de uma forma meio forçada. Já no segundo, após uma escolha mais cautelosa do tema a ser abordado e de uma cuidado maior com a minúcia na escrita e na escolha das palavras para a criação de uma imagem, o resultado me satisfez muito mais uma vez que o poema se tornou mais tocante. A nota porém não foi tão alta (8) quanto a notas dos meus poemas anteriores, pois não se enquadrava em alguns critérios. Nele porém eu observava muito mais as mudanças positivas minhas ao longo do ano refletidas, transformações relativas ao próprio tema (que era um tema mais pessoal, íntimo e possível de se desenvolver).

²⁸ Sigla para a disciplina Política e Sociedade.

C.T usa o título “Eu escritor/leitor” para a carta de apresentação do portfólio do 9º ano e, neste momento, recupera os textos de seu portfólio e dialoga com eles. Assim como no ano anterior, neste ela também se coloca como analista dos próprios textos; aqui, no entanto, essa análise ganha uma camada extra: além de analisar os textos produzidos no 9º ano e inseridos em seu portfólio, ela analisa as cartas que escrevera anteriormente. Nesse processo, deixa pistas da relação que estabelece com a instituição escolar e de como vai enxergando o seu percurso de escolarização. A primeira marca dessa relação entre sujeito e instituição, manifestada a partir do distanciamento em relação ao passado, que ela tece nesta carta é: “Eu tinha a tendência de responder que sim quando me faziam essa pergunta, porém isso nada mais passava de uma tentativa de parecer interessada e de certa forma culta”. Nesta passagem, do primeiro parágrafo do texto, a aluna acessa dois valores importantes da instituição escolar: a escola quer formar e valoriza alunos interessados e cultos. Ao enunciar que antes ela dizia coisas só para criar determinada imagem, ela diz para a escola que sabe o que se espera dela, que sabe qual imagem é preciso construir diante do professor do ano seguinte. No entanto, ela coloca isso no passado, ou seja, antes ela dizia que gostava de ler apenas para parecer interessada e culta. Então, agora, esse jogo teria sido deixado para trás e ela efetivamente gosta de ler e escrever, agora ela estaria sendo mais honesta. Essa construção tem força argumentativa: quem sabe concluímos que agora ela é verdadeiramente culta e interessada, já que agora a relação dela com a escrita e a leitura seria mais autêntica?

Neste papel de analisar as próprias cartas e lê-las de um outro lugar, C.T julga que em anos anteriores privilegiava comentários sobre aspectos mais formais dos textos e coloca um ponto de mudança, argumentando, novamente, em torno de sua transformação. Para isso, ela faz menção ao que vinha registrando em seu portfólio anteriormente: “Durante os primeiros anos desse período as produções apresentavam avanços muito mais práticos e concretos nas minhas obras uma vez que eu ainda não possuía tanto domínio da escrita quanto possuo hoje”; “Acho que o grande marco de passagem entre a minha evolução voltada para a forma e a minha evolução voltada para o conteúdo foi o trabalho de capitães da Areia realizado no segundo trimestre do oitavo ano.”

Ao distanciar-se, no tempo, do que havia escrito no passado, C.T vai falando em transformações, a partir da ótica escolar de constante desenvolvimento por meio das aprendizagens internas à escola. No entanto, ao demarcar avanço em outro lugar, diferente do que vinha acontecendo em anos anteriores, a aluna cria uma separação em relação a um tipo de discurso escolar: “Eu realçava em meus avanços os novos usos mediante a língua

principalmente, tal qual como a segmentação mencionada por mim em uma de minhas cartas anteriores”. De acordo com a aluna, ela segue avançando, aprendendo, mas cria um conflito com as aprendizagens formais mencionadas anteriormente – e presentes no currículo da escola – como segmentação. Por meio, então, do olhar para o passado, vai acontecendo uma cisão de vozes que entram em conflito e com as quais o sujeito dialoga. Vozes estas provenientes do discurso escolar e do próprio sujeito no passado, que, discursivamente, vai se constituindo como outro – a própria palavra é colocada como uma outra palavra. Para Bakhtin, o autor, ainda que fale de si mesmo, se vê como outro e torna-se objeto do próprio dizer, por meio de um *excedente de visão e de conhecimento* em relação a si mesmo. Parece-nos que nesta carta C.T vai configurando, em diálogo com o outro (instituição), um afastamento em relação a si mesma e suas produções textuais no passado.

Enquanto na primeira parte do texto, a aluna analisa as cartas que escreveu nos anos anteriores, distanciando-se delas e avaliando o que dizia a respeito de seu percurso enquanto escritora, na parte do texto chamada “Justificativas”, ela volta a fazer o mesmo, mas o objeto de sua análise são os textos produzidos no 9º ano. Tratam-se, então, de duas camadas de distanciamento: em relação aos próprios textos, ela analisa suas aprendizagens e conquistas referentes à produção textual; em relação às cartas escritas nos anos anteriores, ela analisa e reavalia o que diz de si mesma e dos seus textos. Nos dois casos, não toma as próprias palavras ingenuamente, como retratos de si, ou espelhos de conquistas, mas faz um trabalho recursivo de análise, em que argumenta em torno de uma transformação em uma aluna mais reflexiva e crítica: “o foco em desenvolver habilidades mais voltadas para aspectos que dizem menos respeito à língua em si e na forma do texto e mais no entendimento e escrita relacionada a textos mais complexos e densos”. Trata-se de uma (auto)imagem sendo construída no 9º ano, que vai culminar na carta de apresentação, em mostrar-se madura e pronta para o Ensino Médio.

Assim como no ano anterior, ao justificar a seleção de seus textos para o portfólio, a aluna adota uma construção altamente argumentativa. Ela recorre a algo semelhante ao que fizera anteriormente: para cada texto incluído em seu portfólio, faz uma análise de avanços a partir da comparação entre textos, de evidências e exemplos, além de, novamente, recontar ao professor leitor de seu portfólio o que foi feito em sala de aula para que ela aprendesse: “O processo de criação desse texto foi fundamental para melhorar essas habilidades, com atividades paralelas relacionadas ao aprimoramento dessas habilidades já antes mencionadas”. A linguagem voltada à explicação e ao convencimento também segue presente no uso insistente de conjunções, acessadas para estabelecer relações: “Habilidade mais abstratas por

tanto e mais difíceis de nomear **consequentemente**”. Ao adotar o jogo da argumentação, a aluna vai, em alguma medida, se constituindo outro em relação à instituição e ao professor a quem, afinal, precisa convencer. Nesse jogo, ela busca força argumentativa de modo a fazer valer sua posição – tanto na estrutura adotada, quanto na escolha de expressões bastante contundentes (“Essas apresentam um avanço **muito mais** abstrato, relacionado **muito mais** a minha capacidade de criar textos trabalhados minuciosamente e com um sentido mais profundo; “Acredito que ao compararmos uma produção com a outra **fica evidente** a diferença de qualidade”, por exemplo). No entanto, não há contraposição ao escolar: sua posição é marcada com força, ainda que seja em torno da ideia de que ela aprendeu graças à escola. A argumentação é forte, tenta convencer o professor, mas segue sempre intraescolar, usando a lógica e o discurso da própria escola.

Outro momento específico de sua carta chama a atenção por indicar uma tensão entre sujeito e instituição. Ao justificar a inclusão de um poema em seu portfólio, C.T diz: “A nota porém não foi tão alta (8) quanto a notas dos meus poemas anteriores, pois não se enquadrava em alguns critérios. Nele porém eu observava muito mais as mudanças positivas minhas ao longo do ano refletidas, transformações relativas ao próprio tema (que era um tema mais pessoal, íntimo e possível de se desenvolver)”. Há uma marca de contraposição mais nítida do que anteriormente: a nota não foi a melhor, mas na percepção dela o poema foi mais significativo que os outros. Ao assumir-se como avaliadora de seus textos, a aluna julga que a nota não corresponde à sua percepção, tanto do ponto de vista da aprendizagem (“observa muito mais as mudanças positivas minhas ao longo do ano refletidas”), quanto de envolvimento pessoal (“era um tema mais pessoal, íntimo e possível de se desenvolver”). A aluna aparece, então, em constante diálogo com as vozes institucionais, ora com vozes do sujeito e vozes institucionais hibridizando-se, ora com marcas de oposição sendo mais demarcadas, mas a tensão que se marca é sempre interior ao discurso escolar, não escapa dele.

Na argumentação construída por C.T em torno da ideia de transformação rumo à maturidade, o sentido que ela dá para a escrita assume um caráter mais abrangente, mas permanece predominantemente voltado para o interior da escola. Distanciando-se e analisando o seu processo de escrita durante o F2, conclui suas reflexões dizendo que: “Após o nono ano, eu diria que o gosto pela escrita e reconhecimento dela como uma ferramenta muito útil em tudo”. Essa visão mais panorâmica da escrita indicaria um posicionamento, ainda que não robusto, em uma posição extrainstitucional – que olha para o sentido da escrita, para além das aprendizagens escolares. Logo em seguida, no entanto, C.T parece voltar-se novamente para dentro da escola, mencionando especificamente a próxima fase da

escolaridade. Ainda assim, as conquistas observadas ao final do percurso são escolares, mas aparentemente transcendem o estritamente escolar: “Levo comigo para o EM a capacidade de interpretação que eu adquiri com o estudo sobre poesia, a capacidade argumentativa e de articulação de textos argumentativos, a sutileza e subjetividade dos contos e muitas outras habilidades que pretendo poder aplicar muito mais coisas que ainda virão nesse novo ciclo.

Vemos, portanto, uma carta novamente com tom fortemente argumentativo, em que C.T busca convencer o professor de seus avanços e de que se envolve com o conhecimento e com as propostas escolares. Mas, ao adotar um tom fortemente argumentativo e colocar em diálogo o discurso institucional, percepções subjetivas, vozes próprias em outro tempo, a aluna pode deslocar-se de uma mera repetição do discurso escolar para assumir uma tomada de posição, ainda que escolar.

Carta de apresentação

Com o passar do tempo nós nos desenvolvemos, evoluímos e mudamos tanto internamente quanto externamente. Não falo só por mim quando digo que durante a adolescência ambas essas mudanças se mostram intensas, uma vez que nessa fase estamos descobrindo que pessoas queremos ser. Eu pessoalmente sou alguém que mudou muito e que continua mudando muito.

Apesar de minhas mudanças serem muito visíveis, os aspectos em que eu mais me transformei são os menos aparentes. Eu sempre falei bastante, gosto de me comunicar e de participar das coisas. Sempre foi possível de observar isso em meu comportamento inclusive em sala de aula, onde sou muito participativa. Ao longo do tempo porém, venho me permitindo usufruir de conversas e pensamentos mais profundos e pessoais, coisas que antes eu não tinha o prazer de falar. Isso impactou muito nas reflexões que eu faço, já que essa mudança vem me permitindo ampliar a minha capacidade de interpretar mais a fundo as coisas ao meu redor. Essa é uma dentre várias das mudanças que o tempo e o ambiente escolar me ajudaram a desenvolver.

Eu estudo na EV desde meus 5 anos, e reconheço que foi em grande parte pelo ambiente estimulante e reconfortante que eu desenvolvi tanto gosto por participar. Esse tipo de estímulo pelo envolvimento vem me acompanhando desde muito criança, quando eu entrei na pré-escola R. e vem se mantendo na atual escola, ambas com professores muito atenciosos que encorajaram muito o envolvimento e a expressão de ideias e pensamentos.

Cresci então rodeada de pessoas cujo trabalho de analisar minhas transformações e garantir o meu desenvolvimento, eles exerciam até então.

Sou hoje encorajada a tomar essa tarefa como minha e colocar em prática as minhas evoluções e boas mudanças ao refletir sobre elas.

Dentre as mais diversas formas de expressar e dar vida as mudanças boas que dizem respeito ao pensamento, crítica e outras mudanças internas, está a escrita. Pretendo por meio desta mostrar e analisar as transformações que eu, C.T., mais me orgulho de ter passado durante o EF2 e o ensino médio e como elas contribuem e se mostram em minha obras.

A argumentação em torno da ideia de maturidade, que começara a ser construída na carta anterior, do mesmo ano, ganha maior força aqui. C.T busca mostrar para o interlocutor

que cresceu e está pronta para o Ensino Médio. O discurso do avanço, presente durante todo o percurso, permanece, mesmo que deslocado para aspectos da formação mais ampla. No processo de perceber ou construir uma transformação, manifesta-se um olhar para o sentido da escrita para além da escola: “uma vez que nessa fase estamos descobrindo que pessoas queremos ser”; “venho me permitindo usufruir de conversas e pensamentos mais profundos e pessoais”; “essa mudança vem me permitindo ampliar a minha capacidade de interpretar mais a fundo as coisas ao meu redor”. Esse olhar para fora da escola, para a formação vinculada à reflexão crítica, à cidadania, ao aprofundamento do olhar para o mundo parece-nos responder tanto a pressões escolares (a uma imagem da escola em que estuda e do acha que é esperado dela), quanto a outros discursos.

Nessa carta de apresentação, onde o extraescolar manifesta-se, percebemos um entrelaçamento com as práticas escolares. Ao terminar a argumentação em torno da ideia de mudança rumo a uma postura mais reflexiva, a aluna conclui: “Essa é uma dentre várias das mudanças que o tempo e o ambiente escolar me ajudaram a desenvolver”. Ela atribui, então, novamente, o avanço que reconhece em si mesma ao ambiente escolar (e, agora, também, ao “tempo”). Nota-se, portanto, uma postura de pouca contraposição à instituição: da perspectiva dela, são as oportunidades que a escola lhe dá para aprender que fazem com que ela possa estar pronta para sair da escola.

Desde o começo de sua produção do portfólio, vemos C.T apropriar-se do procedimento de análise e avaliação dos próprios textos, como a escola lhe outorgou, neste instrumento de (auto)avaliação. Em seu mecanismo de distanciamento e constante análise, aparentemente, ela também se dá conta desse procedimento ao ler o portfólio inteiro, já que neste texto, o último que ela escreveu, explicita o jogo que vem manejando: “Cresci então rodeada de pessoas cujo trabalho de analisar minhas transformações e garantir o meu desenvolvimento, eles exerciam até então. Sou hoje encorajada a tomar essa tarefa como minha e colocar em prática as minhas evoluções e boas mudanças ao refletir sobre elas”. Em seu enunciado, C.T afirma que a responsabilidade por avaliá-la era dos professores, mas agora é assumida por ela. Durante todo o processo do portfólio, a aluna vai ocupando-se do procedimento de avaliação e, com as construções fortemente argumentativas, ensina ao interlocutor/ professor do ano seguinte sobre ela mesma e suas aprendizagens. Esse procedimento de expor o mecanismo que vem fazendo e dar voz a outro (que pode ser ela mesmo, em outro tempo) de maneira explícita, mostra-nos um domínio não ingênuo do jogo da (auto)avaliação escolar. Antes mesmo de explicitar esse mecanismo, já era o que a aluna fazia, tomando para ela a análise de seus textos: quem sabe sobre si mesma é ela e, assim,

pode demonstrar ao professor que sabe o que sabe. C.T vai mostrando, então, não só que aprende, avança e é boa aluna, mas que também domina seu processo e sabe o que aprende e como aprende.

Conclusões a respeito do portfólio de C.T

Durante todo o percurso de construção do portfólio, C.T toma para ela o que a escola ofereceu e passa a ser avaliadora dos seus próprios textos. A partir do 7º ano percebemos constantemente o diálogo com as palavras institucionais para tratar da própria escrita. Ela rapidamente assume esse lugar de avaliador e, sofisticando a sua metalinguagem para tratar de produção escrita, não o abandona. O discurso vinculado ao avanço é o que há de mais constante nas suas cartas: desde o 6º ano, as justificativas para a inclusão de textos em seu portfólio passam por demonstrar o que teria aprendido com cada um deles, por dizer o que não sabia antes e agora passa a saber.

Apesar dessa constância no que diz respeito ao procedimento que adota ao longo dos anos, C.T toma distância dos textos que produz anteriormente e de si mesma no passado. Isso acontece em duas instâncias: primeiro, ela distancia-se dos textos produzidos em contexto escolar, lê-os tempos depois para avaliar avanços; depois, ela lê a própria análise que fizera de seus textos em anos anteriores, para avaliar o avanço no olhar para os textos e para a aprendizagem da escrita, ou seja, ela analisa a análise, em um procedimento metalinguístico. Aparece, portanto, uma camada nova de vozes com as quais a aluna dialoga na construção de suas cartas: há diálogo constante com as vozes institucionais que, muitas vezes, estão representadas e assimiladas por ela própria, em textos anteriores. C.T não traz, assim, diretamente a voz do professor, por exemplo, para dele marcar distância, mas traz a própria voz, que já incorporou muito do institucional e, dela, marca distância.

As cartas da aluna, principalmente em seus momentos mais argumentativos, abrem pouco espaço para contra-palavras. Ela diz de forma muito certa, não há interrupções no fio da cadeia enunciativa que mostrem reformulações, citações, acessem o interlocutor, etc. Simultaneamente, percebemos uma aproximação tímida do extraescolar, que se faz presente no último ano, mas mais como aceno de quem, de dentro da escola, eleva o olhar sutilmente para fora dela. C.T posiciona-se, então, em um lugar intrainstitucional e não chega à metaenunciação, recorrendo, apenas a procedimentos metalinguísticos na composição de suas cartas.

O mecanismo constante de (re)avaliação de seus próprios textos permite, ao que nos parece, que por meio do diálogo com a instituição, a aluna vá conformando sobre si mesma

um personagem, dizendo de si com certo afastamento, e, nesse sentido, dispondo de certo *excedente de visão*. No entanto, aqui, tudo está condicionado e definido pelo institucional, então as muitas vozes que compõem o discurso em que C.T ingressa são controladas por um processo de dizer monofônico. Como não há uma regência de vozes polêmicas e de consciências equipolentes em um mesmo discurso, conforma-se uma espécie de *excedente de visão* enorme e olhando-se de fora (incorporando o discurso institucional), caracteriza-se uma relação entre sujeito e instituição que se fecha. Ao tratar do romance monofônico, Bakhtin coloca que todas as vozes ficam condicionadas pelo projeto de dizer do autor, e as consciências dos personagens não podem aparecer com autonomia: “No envoltório da palavra do outro (do autor) está representada também a última palavra do herói” (BAKHTIN, 2015, p. 63). Aqui, todas as vozes postas em diálogo estão condicionadas pelo institucional e, nesse sentido, não parece haver autonomia.

Se pensarmos na natureza da proposta escolar de construção de portfólio, vemos que C.T tem sucesso em sua produção: a escola pede ao aluno que tome a palavra sobre sua própria produção de texto e que seja capaz de falar sobre ela; a escola pede para, em uma ocasião específica, ser o aluno a falar sobre a própria aprendizagem e não o professor, como acontece habitualmente. Vemos, pelo constante procedimento de análise de seus próprios textos e pelo domínio da metalinguagem escolar para tratar da escrita, que C.T toma a palavra sobre os seus próprios textos. Para ela, a escola aparece como salvadora: há poucas marcas de contraposição ao discurso escolar e, muitas vezes, pelo contrário, a aluna dá os créditos pela sua transformação às oportunidades oferecidas pela escola. Entretanto, não nos parece que ela apenas repete o discurso institucional, mas que o incorpora, colocando-o em diálogo com as próprias representações e as próprias palavras em tempos diferentes. O resultado deste processo é ela tornar-se, dentro de um discurso institucional, avaliadora de seus textos.

4.3 Portfólio de A.B: *Tem uma boia de piscina na casa do meu avô em que está escrito a arte salva.*

O portfólio de A.B contém:

- Uma carta de apresentação geral (Eu, escritora), escrita ao final do 9º ano.
- Material escrito durante o 6º ano: carta de apresentação para a professora do 7º ano; perfil de leitor; conto fantástico individual e conto fantástico em grupo, ambos intitulados *O homem sem olho*.

- Material escrito durante o 7º ano: carta de apresentação para a professora do 8º ano; reportagem: *Exposição de japonesa faz sucesso em São Paulo*; Texto amizade: *A saudade que a amizade traz*.
- Material escrito durante o 8º ano: carta de apresentação para a professora do 9º ano; conto 1: *O homem*; conto 3: *Holofotes*; Ensaio sobre a obra *Capitães da Areia: A evolução de uma personagem ao longo da narrativa: Sem Pernas*.
- Material escrito durante o 9º ano: carta de apresentação (sem destinatário específico); autobiografia poética; poema - logopeia: *Pan[bi]nário*; Análise do poema *Movement Song*, de Audre Lorde.

Carta escrita ao final do 6º ano

Eu escolhi para compor o meu portfólio meu conto fantástico e meu perfil de leitora do 2º trimestre. Acho que, de todos os textos, esses foram os que eu mais me empenhei, mais gostei de escrever, e os que eu mais gostei do resultado.

Sem querer, eu acabei pegando os três trechos do 2º trimestre, acho que foi o meu melhor do ano.

Você deve ter visto que dois deles tem o mesmo título, mas eles são diferentes, no segundo, eu e meu grupo (principalmente a C.) tivemos novas ideias para compor o texto final.

Quanto ao perfil de leitor, eu fiquei muito tempo escrevendo e me empenhei muito para fazer, no final, me orgulho muito do resultado.

A. B.

A.B começa a sua primeira carta apresentando ao professor do ano seguinte três motivos para ter escolhido os textos de seu portfólio: “Acho que, de todos os textos, esses foram os que eu mais me empenhei, mais gostei de escrever, e os que eu mais gostei do resultado”. A noção de empenho, bastante recorrente em outros portfólios, está presente, assim como a referência à qualidade do texto em si ou à avaliação positiva que recebeu no texto. Por fim, aparece também a noção de envolvimento com a tarefa escolar (“mais gostei de escrever”). Justificativas parecidas aparecem quando a aluna, ao final, retoma os motivos de ter incluído o seu perfil de leitor no portfólio: dedicação, esforço, e orgulho do resultado.

Certamente, as noções de esforço e envolvimento estão intimamente relacionadas com o discurso institucional escolar, que valoriza alunos que se envolvem com as propostas e que se esforçam para chegar a um bom resultado. São essas duas noções que norteiam a argumentação da aluna nesta carta: ela parece querer mostrar ao professor do ano seguinte que gosta das propostas escolares e que se dedica a elas com esforço. Em diálogo com o discurso

institucional, A.B adota o lugar de quem está sendo avaliado, centra-se nas tarefas e relata o que fez e do que gosta.

Carta escrita ao final do 7º ano

São Paulo, 04 de dezembro de 2014

Querida professora,

Para compor meu portfólio eu escolhi dois textos que utilizamos no projeto revista. Gostei muito deste projeto, já que nunca havíamos trabalhado com nada parecido em anos anteriores e eu apreciei muito este primeiro contato. Os dois textos que escolhi desse projeto foram escritos no segundo trimestre, que foi uma época do ano que já tínhamos aprendido várias coisas, porém ainda estávamos aprendendo algumas, então foi um trimestre muito intrigante.

Além destes textos, eu escolhi o texto amizade, que foi um projeto que tivemos o ano todo, fizemos três versões dele: uma em cada trimestre. Eu escolhi a última versão, que eu gostei muito do resultado. Achei esse projeto muito interessante, pois nele nós podíamos escrever sobre livros que nos marcaram e analisar um aspecto deles: a amizade que há nele. Nós ainda podíamos escolher um foco para escrever sobre a amizade, então foi uma produção bem livre.

Durante esse ano, tivemos muitos estudos principalmente de como escrever um texto e eu acho que evolui muito neste aspecto, principalmente segmentando o texto e os parágrafos. Foi um ano com muitos aprendizados muito importantes para mim, e eu vou leva-los para o resto da minha vida.

Espero que tenhamos um ótimo ano, com vários aprendizados,
A.B.

No 7º ano, a argumentação da aluna gira, ainda mais fortemente, em torno da noção de envolvimento, enquanto as ideias de empenho e dedicação ficam em segundo plano. Verbos como “gostei”, “apreciei” e “marcaram” e adjetivos como “intrigante” e “interessante” chamam a atenção para esse aspecto. Por exemplo, ao justificar a inclusão do “texto amizade”, a aluna acessa principalmente a noção de envolvimento vinculada à liberdade: “Achei esse projeto muito interessante, pois nele nós podíamos escrever sobre livros que nos marcaram e analisar um aspecto deles: a amizade que há nele. Nós ainda podíamos escolher um foco para escrever sobre a amizade, então foi uma produção bem livre”. A insistência no verbo “poder” marca que, na representação da aluna, nesta produção era possível escolher mais, ao contrário de produções tradicionalmente escolares, em que o tema do texto, o livro a ser analisado, o recorte feito já foram determinados pelo professor. Essa liberdade em relação à estrutura fixa mais habitual teria favorecido o envolvimento da aluna e marca a negociação do sujeito com a instituição: o envolvimento aparece vinculado à maior autonomia do aluno em relação ao professor.

No final da carta do 7º ano manifesta-se explicitamente pela primeira vez a noção de avanço, por meio do verbo “evolui”:
“Durante esse ano, tivemos muitos estudos principalmente de como escrever um texto e eu acho que evolui muito neste aspecto, principalmente segmentando o texto e os parágrafos”. Ao apresentar a ideia de avanço, a aluna posiciona-se no lugar de quem avalia os textos por meio de critérios curriculares e pretensamente objetivos. Enquanto o envolvimento estava ligado à liberdade, a “evolução” é conectada a aspectos textuais (segmentação)²⁹. Neste caso, não há propriamente uma análise de seus textos, ou uma argumentação a respeito do avanço em segmentação: ela apenas menciona um aspecto curricular em que teria melhorado ao longo do 7º ano. É curioso notar, também, o que a aluna concebe como “estudos de como escrever um texto”, algo apresentado de forma desconectada do processo de produção do “texto amizade”, por exemplo. Os “estudos de como escrever um texto” se vinculam com segmentação, organização de parágrafos.

É sobre esses estudos, ainda trazendo a noção de avanço, que a aluna afirma: “Foi um ano com muitos aprendizados muito importantes para mim, e eu vou leva-los para o resto da minha vida”. A.B acessa uma expressão de senso comum que concebe certas aprendizagens como duradouras, afirmando que a aprendizagem em “escrever um texto” não serve apenas àquele texto, projeto, ou ano específico. A.B parece transitar entre o intra e o extraescolar: falando como aluna dentro da escola, acena a uma relação com a escrita que poderia ultrapassá-la, já que aprender a escrever, de alguma forma, serviria para “o resto da minha vida”, e não só para escrever um texto na escola.

Nota-se, portanto, que nesta carta, predominantemente, A.B olha para a sua escrita, descrevendo aquilo de que gosta, como foi impactada, aquilo que fez, voltando-se para algo bastante individual. No entanto, ao tratar de avanço, a aluna assume o discurso institucional curricular, comentando seu texto como comenta o professor; ao final da carta, acena para a possibilidade de vislumbrar sentido não restrito à escola para essas aprendizagens.

Carta escrita ao final do 8º ano

²⁹ No arquivo da notícia *Itaquarão vai ser entregue inacabado*, incluído nesse portfólio, há uma legenda de correção feita pela professora, que mostra que um dos aspectos avaliados nos textos dos alunos era justamente “segmentação”. Ao final do texto, há um comentário da professora, que diz: *Muito bom texto! Houve uma boa progressão temática das informações de forma que conseguiram conectá-las adequadamente nos parágrafos e inteirar o leitor sobre os dados mais importantes do assunto escolhido*. O comentário da professora ressalta, também, a conexão de informações nos parágrafos, algo que ressoa no comentário da aluna a respeito de seus avanços no 7º ano.

Cara (o) professor (a) de Língua Portuguesa e Literatura do 9º ano,

Durante esse ano, eu tive um aprendizado muito grande da escrita de contos, que foi o projeto do segundo trimestre. Desse projeto, escolhi o meu primeiro e último contos escritos. Houve um grande processo de revisão do primeiro conto escrito. Revisei diversos aspectos, incluindo explicitar em vez de descrever as ações, foco narrativo e diversos aspectos da linguagem literária. É possível perceber um contraste desses aspectos na primeira e na última versão do conto:

Primeira versão: “Após uns vinte minutos (ela nem percebia o tempo passando enquanto falava com ele), o sujeito perguntou se ela não queria tomar algo com ele. “Claro”, disse ela. Nem pensou em ligar para a sua mãe, estava sem bateria de qualquer jeito.”

Última versão: “Após alguns minutos (ela nem percebia o tempo passando enquanto falava com ele), o sujeito perguntou se ela não queria tomar algo com ele. “Claro!”. Nem pensou em ligar para a sua mãe, estava sem bateria de qualquer jeito. Mas por que ele queria sair com ela? Um sujeito tão interessante! A menina sentiu o seu coração batendo mais forte.”

É possível observar que o foco narrativo ficou muito mais definido na segunda versão, onde é possível observar pensamentos da personagem. Além disso, a linguagem literária foi mais explorada na última versão, como é possível observar nas perguntas retóricas.

Ao produzir o terceiro conto, também utilizei muito aspectos desse tipo de linguagem. Há bastante metáforas ao longo de toda a narrativa, e eu gostei de como essas impactaram no texto: “Haviam cachoeiras escorrendo pelas minhas mãos, meu corpo virou uma gelatina, eu não parava de arrumar o meu figurino, sempre pensando que tinha algo de errado.” Além disso, acredito que consegui explorar a primeira pessoa: “Foi a melhor sensação que já havia sentido. Já não me importava com mais nada que me preocupava anteriormente. Os holofotes me aqueciam, como se fossem o Sol, me sentia em casa.”

Gostei também do resultado do meu trabalho do *Capitães da Areia*, pois acredito que eu consegui manter e desenvolver um mesmo tema durante toda a narrativa, partindo das perguntas norteadoras usadas.

Na carta escrita ao final do 8º ano, percebemos que predominantemente A.B ocupa uma posição mais institucional, devolvendo – agora de forma mais assimilada – o discurso escolar a respeito da escrita. Neste momento, aparece maior apropriação de uma metalinguagem escolar para tratar da produção textual em forma da citação de aspectos curriculares e sua associação com os próprios textos. A aluna toma distância de seus textos, para avaliá-los por escrito, e nesse processo é o discurso escolar, das aprendizagens curriculares, que fica destacado. Ao analisar um trecho específico de seu conto, A.B comenta: “É possível observar que o foco narrativo ficou muito mais definido na segunda versão, onde é possível observar pensamentos da personagem. Além disso, a linguagem literária foi mais explorada na última versão, como é possível observar nas perguntas retóricas”. Além de acessar aspectos do currículo (“foco narrativo”, “linguagem literária”), a aluna analisa o seu conto visando mostrar ao professor do ano seguinte as suas conquistas concretas nesses aspectos curriculares. Ela faz isso por meio de justificativas para a afirmação de tais conquistas: é possível afirmar que melhorou na reflexão sobre foco narrativo porque, na

segunda versão, incluiu pensamentos da personagem; é possível afirmar que melhorou na produção de linguagem literária porque, na segunda versão, incluiu perguntas retóricas. Esse movimento de afastamento do texto em direção ao currículo (ou aos objetivos de aprendizagem) e análise a respeito da concretização do currículo no próprio texto é tradicionalmente o que faz o professor. E dessa forma, para avaliar o próprio texto, a aluna acessa o discurso institucional, recheado com exemplos, apropriando-se de uma metalinguagem para falar de seus textos³⁰.

Ao assumir o lugar de quem efetivamente avalia os textos, nota-se que o discurso do envolvimento fica mais fraco e, quando aparece, é associado a aspectos diferentes do que vinha acontecendo nos anos anteriores. Os verbos vinculados ao envolvimento (nesta carta, “gostei”) são associados, também, ao currículo e aos objetivos de aprendizagem: “Há bastante metáforas ao longo de toda a narrativa, e eu gostei de como essas impactaram no texto”; “Gostei também do resultado do meu trabalho do *Capitães da Areia*, pois acredito que eu consegui manter e desenvolver um mesmo tema durante toda a narrativa (...)”.

Se, no ano anterior, no diálogo entre sujeito e instituição, A.B estava em um momento de análises mais pessoais, tratando de aprendizagem e envolvimento da perspectiva do gosto e das tarefas, aqui os enunciados são mais associados a um lugar institucional, em que as palavras do currículo, por exemplo, ficam mais presentes. Mesmo quando tratam do discurso frequente nas cartas desta aluna – o envolvimento – ele é associado a aspectos do discurso escolar, em que o sujeito declara gostar dos recursos textuais que aprendeu no ano – e não mais da liberdade que teve anteriormente. Parece-nos, então, que A.B adota frequentemente nesta carta o lugar do avaliador e aproxima-se de um procedimento de escrita sobre a própria escrita, em um processo de afastamento em relação ao próprio texto.

Carta escrita ao final do 9º ano

No começo do trimestre, eu achava a ideia de escrever, ou até mesmo compreender um poema impossível, e acredito que o meu aprendizado em relação a esse tipo de texto literário foi absurdamente grande. No começo do ano, mal sabia me sentir impactada por textos desse gênero, e

³⁰ É interessante notar as semelhanças e diferenças desse procedimento de afastamento adotado por A.B com algo análogo que faz H.C (cf. p. 59 desta dissertação): “Já a segunda produção Amarela eu escolhi, porque foi minha primeira produção literária do ano inteiro e na minha opinião o modo como eu escolhi mostrar a covardia a partir da cor amarela para mim foi muito marcante. O modo como podemos explorar coisas do dia a dia e coisas que julgamos tão simples podem se transformar em uma ótima narração sobre questões de desigualdade”. Neste caso, trecho de carta de H.C escrita no 9º ano, a aluna também justifica a inclusão do texto em seu portfólio tratando de sua experiência. No entanto, ao contrário do que faz A.B, ela não procede a um movimento de afastamento em relação à experiência particular de escrita daquele texto, e não agencia de forma consequente os discursos institucionais a respeito da escrita.

quando sentia, não sabia compreender que me impactava e me trazia determinada emoção nos poemas. Não compreendia, por exemplo, o papel dos aspectos formais na construção do poema.

Foi nessa pouca-compreensão que escrevi o meu primeiro poema. Ainda por cima era uma autobiografia poética. O resultado foi mais uma poesia prosática do que poética, em que concisão, rima e ritmo praticamente não existiam. Mesmo assim, de algum jeito eu me encantei com aquele texto (mesmo que, ao olhar agora, esse beirasse ao desastre). Havia uma certa liberdade em ter uma plataforma desse jeito em que pudesse me expressar, em que eu podia jogar todas as minhas dores e meus pensamentos mais profundos para fora de algum jeito e essa produção foi muito importante para mim, já que, de fato, foi uma autobiografia daquele momento.

Foi ao longo do ano e depois de muitas aulas de interpretação em que demorei o que pareciam anos para entender um único verso, eu finalmente consegui começar a enxergar o que não era obviamente visível nos poemas. E, enquanto aprendia a ver o alheio, começava a aprender como me expressar poeticamente de um modo semelhante. E foi nesse aprendizado que comecei a enxergar que podia dizer mais e melhor enquanto falava menos.

No começo desse aprendizado, foi feita a minha logopeia. De bater o olho, quase tão catastrófica poeticamente quanto a autobiografia. Não sei o que me aconteceu na hora de fazer uma segunda versão (que mais parecia um texto novo), mas eu, de algum modo, consegui transmitir exatamente o que precisava, porém de um jeito brutalmente mais interessante (o trocadilho com transmitir foi inevitável).

Quanto ao meu último texto, acredito que realmente reflete o tamanho do meu aprendizado. Mesmo não tendo descrito os aspectos formais de forma suficiente (preciso trabalhar nisso), tenho um orgulho gigantesco dessa produção. Com certeza foi a produção mais desafiadora, afinal, eu nunca havia escrito uma análise de poema em toda a minha vida e, como eu sou uma pessoa que gosta de complicar as coisas, o poema a ser analisado ainda era em inglês, cheio de expressões que eu desconhecia. Mas, no processo da minha antologia poética, eu me apaixonei tanto por “Movement Song”, quando por sua autora. Da biografia ao modo de se expressar, não faria sentido, naquele momento, a análise de qualquer autorx, senão Audre Lorde.

É absurdo o progresso daquelas primeiras aulas de poesia em que achava que o ferro fundido e o ferro forjado eram o “amor” até o dia em que consegui analisar porquê Audre Lorde utiliza substantivos ao invés de adjetivos, e acredito que cresci muito nesse período de aprendizado.

Ao final do 9º ano, a argumentação em torno das noções de avanço e envolvimento se mantêm. Enquanto no 7º ano predominavam os enunciados ligados à implicação da aluna com as tarefas escolares (por meio do vínculo), no 8º ano as aprendizagens curriculares ganharam destaque e a argumentação se voltou para provar a aprendizagem em objetivos específicos. Se no 6º e 7º anos a aluna centrava-se no discurso sobre si, no 8º, houve um movimento em direção à institucionalização, em que o aluno acessa uma metalinguagem escolar para falar especificamente de seus textos. Agora, na carta do último ano, a argumentação se direciona fortemente tanto para a ideia de envolvimento com a escrita, quanto para as noções de avanço e aprendizagem no campo da poesia. Há, no entanto, um deslocamento relativo às posições assumidas nos anos anteriores – aqui aparece com mais intensidade o extraescolar.

O primeiro dado que se destaca na carta de A.B é uma marca mais nítida de dualidade entre sujeito e instituição. Ao justificar a inclusão de seu primeiro poema no portfólio, a aluna diz: O resultado foi mais uma poesia prosática do que poética, em que concisão, rima e ritmo praticamente não existiam. Mesmo assim, de algum jeito eu me encantei com aquele texto (mesmo que, ao olhar agora, esse beirasse ao desastre). A expressão “mesmo assim” marca uma oposição, ou uma conclusão inesperada em relação ao que veio antes e indicia tensão entre subjetivação e institucionalização. Ela avalia que não conseguiu escrever um poema que cumprisse com aspectos formais da poesia tematizados e ensinados na escola. Mas, ao contrário do 8º ano, quando dizia gostar de seu texto justamente pela apropriação de aspectos curriculares, aqui, ela gosta do texto apesar deles – o encantamento acontece apesar do “desastre”. A justificativa, então, para esse encantamento retoma a noção de “liberdade”, já mencionada no 7º ano. A liberdade é, nesse momento, associada a algo que supera o campo absolutamente escolar: a liberdade, segundo a aluna, está em poder se dizer por meio da poesia – e o sentido da escrita vai sendo atribuído à possibilidade de “jogar todas as minhas dores e meus pensamentos mais profundos para fora de algum jeito (...)”. É interessante notar, no entanto, que no enunciado da aluna quem avalia que o texto “beirasse o desastre” e que não existiam “concisão, rima e ritmo” é o próprio sujeito – não há um outro institucional marcado textualmente (o professor, a nota, a grade de correção, etc). Podemos inferir que essa avaliação está em diálogo com o discurso escolar sobre aprendizagem da escrita (A.B assume aqui um discurso institucional), mas da forma como ela constrói a noção de liberdade e encantamento com o texto, não há oposição marcada textualmente. A oposição é marcada com a aluna que ela mesma foi no passado, o que corrobora a perspectiva de avanço de onde ela fala nesse momento: “É absurdo o progresso daquelas primeiras aulas de poesia em que achava que o ferro fundido e o ferro forjado eram o “amor” até o dia em que consegui analisar porquê Audre Lorde utiliza substantivos ao invés de adjetivos, e acredito que cresci muito nesse período de aprendizado”. O uso de aspas na palavra “amor” indicia tentativa de marcar distância em relação a si mesma no passado, de onde seu interlocutor pode concluir que aquela aluna que interpretava de forma inadequada um poema é um outro, outra voz – alguém, portanto, que deixou de existir no presente – por causa, logicamente, do avanço. Em diálogo com o discurso escolar, A.B acessa a si mesma como outro, tornando-se objeto de seu dizer; de um lugar afastado adquire um *excedente de visão* (Bakhtin, 2011) em relação a si mesma, portanto.

Algo parecido aparece também na justificativa para a inclusão da análise do poema “Movement song” no portfólio: “Quanto ao meu último texto, acredito que realmente reflete o

tamanho do meu aprendizado. Mesmo não tendo descrito os aspectos formais de forma suficiente (preciso trabalhar nisso), tenho um orgulho gigantesco dessa produção”. Há uma complexidade na forma como acontece a institucionalização aqui, na medida em que a aluna começa reconhecendo o tamanho do aprendizado – e ele se vincula com as expectativas escolares. Em seguida, ela identifica uma espécie de falha em seu texto (não descrever os aspectos formais o suficiente), enuncia que precisa seguir aprendendo e, portanto, avançando nisso, assumindo um discurso institucional e avaliando o que precisaria ainda melhorar. No entanto, ao final, parece minimizar a importância dessa suposta falha, ou necessidade de avanço, ao afirmar que tem um “orgulho gigantesco” de sua produção. Trata-se de um jogo de idas e vindas, em um intenso diálogo entre avaliações escolares, o que ela sente pelo texto, como ela enxerga o seu processo e o que entende que espera o professor. No parênteses “preciso trabalhar nisso”, inferimos a distância que A.B marca em relação ao seu enunciado anterior, como se, no decorrer de sua enunciação, se desse conta de algo. O parênteses é ambíguo: parece que, ao mesmo tempo, ela fala com o interlocutor e consigo mesma. É, portanto, no diálogo com um discurso institucional que a autoconsciência deste sujeito vai se constituindo. Com o espelho do outro, a própria voz é tida como outra voz, passando a olhar para si a partir da posição de outro (Bakhtin, 2011).

Ao explicar a inclusão de seus textos no portfólio, frequentemente a aluna assume um discurso institucional e um procedimento de avaliador – assim como fazia no 8º ano – como em: “Não compreendia, por exemplo, o papel dos aspectos formais na construção do poema” e “até o dia em que consegui analisar porquê Audre Lorde utiliza substantivos ao invés de adjetivos, e acredito que cresci muito nesse período de aprendizado”. As vozes provenientes de um momento intraescolar estão presentes aqui, associadas muitas vezes à ideia de avanço e aprendizagem: ou seja, para falar de como aprendeu, A.B apropria-se de uma metalinguagem tipicamente escolar. Por outro lado, o discurso do envolvimento, também muito presente nas cartas anteriores, permanece nesta: a aluna conecta o verbo “encantar” com um poema de sua autoria e “se apaixonar” com um poema lido e sua autora. O discurso do envolvimento passa a estar conectado não exatamente com as tarefas escolares, mas com o texto em si, com a poesia. Os momentos de discurso mais voltado para o interior do sujeito vão se deslocando, então, de algo restritamente intraescolar, para algo que transcende a escola e o sujeito vai se situando entre um lugar típico de aluno e de um sujeito que vive além da escola. Ainda no momento em que a aluna comenta a análise do poema “Movement Song”, a complexidade do diálogo entre diferentes vozes fica muito marcada. Ela começa mencionando uma tarefa escolar, procurando avaliá-la a partir de perspectivas bastante institucionais: “Com certeza foi

a produção mais desafiadora, afinal, eu nunca havia escrito uma análise de poema em toda a minha vida". Em seguida, ela insere em seu texto algo que remete à personalidade, proveniente do extraescolar: "como eu sou uma pessoa que gosta de complicar as coisas" para justificar a escolha deste poema. Por fim, termina sua justificativa para a escolha do poema para uma tarefa escolar (antologia poética) pela "paixão" por algo que transcende o currículo de Língua Portuguesa, já que nem Audre Lorde, nem este poema específico fazem parte das leituras desta disciplina.

Ao mesmo tempo em que há institucionalização, há também, graças às perspectivas extraescolares, marcas de apropriação deste outro institucional em um projeto próprio de aprendizagem: "E, enquanto aprendia a ver o alheio, começava a aprender como me expressar poeticamente de um modo semelhante. E foi nesse aprendizado que comecei a enxergar que podia dizer mais e melhor enquanto falava menos". Este enunciado vincula as situações escolares ("muitas aulas de interpretação") com aprendizagens ("consegui começar a enxergar o que não era obviamente visível nos poemas") e, por fim, ambos com a própria expressão ("me expressar poeticamente") e com a própria vida - inclusive extraescolar: "E foi nesse aprendizado que comecei a enxergar que podia dizer mais e melhor enquanto falava menos". As aprendizagens escolares – aqui, vinculadas à concisão, por exemplo – aparecem, portanto, associadas a modos próprios de expressão e a elas é atribuído um sentido que está para além da escola, que diz respeito à forma de expressão subjetiva. Outro dado relevante nesse sentido diz respeito ao enunciado que anuncia um "trocadilho", no trecho em que A.B justifica a inclusão de uma logopeia em seu portfólio: "mas eu, de algum modo, consegui transmitir exatamente o que precisava, porém de um jeito brutalmente mais interessante (o trocadilho com transmitir foi inevitável)". Nesse momento, há uma expressão metaenunciativa, em que o sujeito interrompe o fio discursivo para comentá-lo. Lendo a logopeia incluída no portfólio, "Pan[bi]nário"³¹, observa-se justamente trocadilhos com os prefixos "trans" e "cis" e uma

³¹ Pan[bi]nário

O julgamento antecede a consciência.
Leva à repressão, a expectativa
do estrangeiro.

A ânsia de que haja
um contimento
do que transborda,
já que é inconveniente
aos que têm medo do desconhecido.

Mas já era de cisperar,
a repreensão de quem vai além do que o sistema suporta!

tematização a respeito da identidade de gêneros, tema que ultrapassa o universo escolar e com o qual a aluna tem contato a partir de outras experiências, o que foi narrado no texto “Eu escritora”, apresentado a seguir. O poema em que há o trocadilho com “transmitir”, ou no qual é incluída uma reflexão cara à aluna sobre identidade de gênero é o que ela considera que ficou “brutalmente mais interessante” do que a versão anterior.

Nesta carta nos parece, pois, que as relações da aluna com a escrita e a leitura transcendem o escolar, de modo que a palavras tipicamente escolares somam-se palavras próprias de outros discursos, extraescolares, e o sentido da escrita vai se colocando para fora da escola. É um momento, também, em que a metaenunciação se configura com mais força.

Eu, escritora (Carta de apresentação do site, escrita ao final do 9º ano)

Tem uma boia de piscina na casa do meu avô em que está escrito a arte salva. Confesso que, quando pequena, nunca entendi muito bem o que isso queria dizer.

Ao longo desses 4 anos de F2, eu comecei a me encantar por tudo que permitia eu me expressar de formas diferentes, e acredito que só nos últimos tempos me dei conta dessa paixão. Foram anos em que qualquer proposta de trabalho escolar que nos dava uma boa porção de liberdade me envolviam muito.

Do conto fantástico que envolvia um sotaque francês por escrito, ao trabalho sobre Alice no país das maravilhas, ao trabalho sobre Capitães da Areia, aos contos do oitavo ano e, finalmente, aos poemas desse ano, todos me ensinaram formas novas de pegar algo estagnado dentro de mim e “por para fora”.

Sempre tive problemas para me expressar de formas convencionais (algo que minha terapeuta chama de “problema de comunicação). E, por meio de personagens literárias criadas por mim, ou de personagens que interpretei no teatro, essa expressão parecia mais “leve”.

No começo foi difícil, sinto pena das professoras que tiveram que corrigir meus textos do início. Quando estava no sexto ano, me lembro do meu pai me ajudando a corrigir e sintetizar um dos meus textos, o que ele parecia fazer com muita facilidade e rapidez.

Posso dizer que hoje, depois de muitos “foco da revisão” em concisão, consigo não apenas escrever de forma sucinta (o que me é impossível na fala), quanto até corrigir textos alheios nesse aspecto.

Mesmo lutando para transmitir a distância entre dois polos,
a privação e a ignorância prevalecem.

Há mais de dois lados
para a mesma história,
a mesma água que extravasa,
rega o envolta.

A repressão do expressar,
o esvaziamento do copo,
e a limitação do corpo,
transmatiza.

No oitavo ano, após viajar e conhecer diversas pessoas de lugares diferentes, eu comecei a me ligar muito mais com questões militantes, em especial as relacionadas à gênero e sexualidade. Me interessei e comecei a pesquisar muito sobre o feminismo e a comunidade LGBTQ+ e fui percebendo o quanto eu precisava me desconstruir e fazer o possível para informar o maior número de pessoas possível sobre essas e outras lutas.

Foi aí que percebi que eu não precisava transmitir tudo que precisava de maneiras convencionais, e foi onde esses lugares em que eu tinha tanta liberdade começaram a parecer muito atraentes para tratar desses temas. Foi conto, poema, estêncil, coleí, reproduzi e pretendo continuar o fazendo, agora num ritmo maior ainda.

Às vezes encontro algo que precisa ser mostrado para o externo, algo que não consigo manter dentro de mim. Isso não é apenas um objeto concreto, e sim o significado que trouxe para mim. E a arte é o único modo que, até agora, encontrei de transmitir esse significado. Ela nos ensina a enxergar os vãos e ver a beleza (não gosto desse termo, me parece superficial) das incompletudes.

Nesse ano, a L. (minha professora e uma das principais figuras dessa formação que tive nos últimos 4 anos) nos perguntou para que a poesia servia, qual era a sua função. A primeira coisa que me veio na cabeça foi que a poesia, assim como diversas modalidades da arte, serve para que todos nós não fiquemos completamente insanos e nos percamos dentro dos pesares. A arte nos ensina a *stay sane inside insanity*. Nos faz descobrir coisas que nos ajudam a continuar a vida. Por isso hoje eu posso afirmar que, sim, *A arte salva*.

As marcas de um posicionamento extraescolar assumido pela aluna ao final do 9º ano ficam ainda mais fortes no texto intitulado “Eu escritora”: A.B articula toda a sua argumentação neste último texto em torno da ideia de que “a arte salva”. Sem deixar de tratar do que é próprio da escola – as tarefas, as aprendizagens, as propostas específicas de produção de texto –, a aluna traz também o extraescolar, atribuindo, ao final do processo de elaboração do portfólio, sentido às tarefas da escola; um sentido que está posto para fora da escola.

Primeiramente, notamos que a noção de envolvimento que perpassou todas as cartas escritas por essa aluna permanece aqui também. Em diálogo com o que ela mesma escreveu nos anos anteriores, aparece neste texto uma síntese da ideia de “gosto”, “encanto”, “paixão” posta desde sempre: “Ao longo desses 4 anos de F2, eu comecei a me encantar por tudo que permitia eu me expressar de formas diferentes, e acredito que só nos últimos tempos me dei conta dessa paixão. Foram anos em que qualquer proposta de trabalho escolar que nos dava uma boa porção de liberdade me envolviam muito”. A aluna recupera o percurso, sintetiza um sentido para ele (a porção de liberdade garantiria envolvimento) e reelabora esta noção de envolvimento em torno de algo extraescolar: “todos me ensinaram formas novas de pegar algo estagnado dentro de mim e ‘por para fora’”. As aspas, marcas de heterogeneidade mostrada, aparecem aqui e com sentido parecido em “E, por meio de personagens literárias criadas por mim, ou de personagens que interpretei no teatro, essa expressão parecia mais

‘leve’”, em que aparentemente, procura-se mostrar que as palavras empregadas não são completamente adequadas e, ao mesmo tempo, o sujeito coloca em dúvida a própria escolha e se protege dela.

A partir dessa síntese a da reelaboração de sentido para as tarefas escolares, a aluna traz experiências pessoais para a carta de apresentação de seu portfólio: uma fala da terapeuta e uma viagem marcante que a teria conectado com “questões militantes”. E é a partir disso, na conclusão de seu portfólio, quando relê tudo o que escreveu nos outros anos, que ela atribui sentido às suas aprendizagens no campo da literatura. Há, então, uma articulação interessante entre o extraescolar e o intraescolar, na medida em que a aluna leva o escolar para fora da escola e também traz o extraescolar para dentro da escola. Ela atribui sentido para as produções literárias e as construções de seus personagens porque com eles ela conseguiria se expressar melhor (a escrita, então, mediada pela escola, impacta outros campos de sua vida); e, ao mesmo tempo, ela produz na escola impactada por experiências extraescolares: “Foi aí que percebi que eu não precisava transmitir tudo que precisava de maneiras convencionais, e foi onde esses lugares em que eu tinha tanta liberdade começaram a parecer muito atraentes para tratar desses temas. Foi conto, poema, estêncil, coleí, reproduzi e pretendo continuar o fazendo, agora num ritmo maior ainda”. Conto, poema, estêncil são todas tarefas escolares – acessadas pela aluna como “esses lugares em que eu tinha tanta liberdade”.

Ao mencionar a fala da terapeuta A.B procede de modo a explicitar o outro com quem dialoga e sua voz: “Sempre tive problemas para me expressar de formas convencionais (algo que minha terapeuta chama de ‘problema de comunicação’)”. Dessa forma, diferencia-se do outro, demarcando os limites do próprio dizer. No último parágrafo do texto, aparece novamente explicitamente uma outra voz: a da professora: “Nesse ano, a L. (minha professora e uma das principais figuras dessa formação que tive nos últimos 4 anos) nos perguntou para que a poesia servia, qual era a sua função”. Nota-se, então, que a aluna traz para dentro de seu texto de forma explícita duas vozes de referência: uma proveniente de dentro da escola – a professora – e outra, de fora – a terapeuta. Em seguida, continua marcando as vozes com quem dialoga: para responder à pergunta da professora, A.B acessa enunciados provenientes de fora da escola: da cultura pop e da casa da família: *stay sane inside insanity* e *A arte salva*. A articulação entre o escolar e o extraescolar vai se dando de maneira complementar, de modo que ela hibridiza as vozes institucionais com outros discursos para, assim, atribuir sentido à escrita e enunciar de uma posição de quem estabelece uma relação com a escrita que transcende as tarefas escolares.

Outro enunciado em que o outro é convocado e marcado chama a atenção, pela marca de distância posta pelas aspas: “Posso dizer que hoje, depois de muitos ‘foco da revisão’ em concisão, consigo não apenas escrever de forma sucinta (o que me é impossível na fala), quanto até corrigir textos alheios nesse aspecto”. A.B coloca entre aspas a expressão “foco de revisão”, marcando distância em relação a uma expressão tipicamente escolar, diferenciando a sua voz daquela do professor. Parece-nos que a distância da escola, posta pelo extraescolar, vai aparecendo, conforme ela vai se subjetivando em diálogo com diversos outros (muitos deles, vozes provenientes do discurso escolar), mas marcando distância em relação a eles.

Por fim, uma expressão metaenunciativa chama a atenção: “Ela nos ensina a enxergar os vãos e ver a beleza (não gosto desse termo, me parece superficial) das incompletudes”. Trata-se de um momento em que a aluna se afasta do próprio dizer, avaliando-o, enquanto ele está sendo enunciado. Trata-se, aparentemente, de uma estratégia (não consciente) de preservação de uma imagem de não superficial, que ela constrói em relação ao interlocutor, leitor de seu portfólio: apesar de recorrer a algo que pode ser julgado como “superficial”, ao interromper a enunciação e marcar a dúvida em relação a isso, ela se protege, preservando uma imagem de quem aprecia arte com profundidade. Afinal, essa é a linha de argumentação que norteia este texto: ao fim de seu percurso no F2, A.B teria aprendido, dentro e fora da escola, a se relacionar de maneira profunda com a arte (que salva e ajuda a manter-nos sãos).

Conclusões a respeito do portfólio de A.B

A leitura do portfólio completo de A.B nos mostra um deslocamento do sujeito em relação à posição predominante que ele ocupa no discurso ao longo dos anos. Ainda que vozes de diferentes discursos sejam postas constantemente em diálogo, de forma tensa e heterogênea, percebe-se uma predominância no procedimento adotado pela aluna a cada ano. No 6º ano, percebemos enunciados mais restritos ao universo escolar e bastante voltados para o interior do sujeito: trata-se de dizer, de forma pessoal, o que faz e do que gosta. No 7º ano, isso fica um pouco mais mesclado e ainda que predominem enunciados desse mesmo tipo, em alguns momentos ela assume um discurso da avaliação institucional e, ainda, se aproxima timidamente de algo extraescolar. No 8º ano, ao contrário, a aluna acessa aspectos do currículo escolar para analisar e avaliar seus textos, e posiciona-se, então, no lugar de avaliador, apropriando-se mais de um discurso institucional. No final do percurso, no 9º ano, ainda que se mantenham enunciados circunscritos ao contexto escolar, predominantemente A.B se situa extrainstitucionalmente, e na recuperação do próprio percurso, o sentido estabelecido para a escrita está posto fora da escola. Nesse processo de transição, entrevemos

uma percurso em que, progressivamente, a aluna vai se deslocando do lugar mais restrito do aluno, se afastando do discurso tipicamente ligado aos gostos e tarefas, para, ao final, trazer o extraescolar para dar sentido ao escolar.

Apesar da posição assumida pelo sujeito ao longo dos quatro anos ter se deslocado, notamos que a forma como A.B acessa as vozes institucionais é mais ou menos estável durante o percurso: em suas cartas, vozes do discurso escolar vão se entremeando com apreciações de caráter mais pessoal, de modo que a aluna vai se apropriando da palavra alheia, se inserindo no discurso institucional, aceitando-o e superando-o. Na maior parte do tempo, há pouca contraposição, já que, em muitos momentos, ela se apropria desse outro, torna a palavra institucional dela mesmo (se institucionaliza, dessa perspectiva), para em seguida ir além. Esse movimento fica bem marcado em: “Ao produzir o terceiro conto, também utilizei muito aspectos desse tipo de linguagem. Há bastante metáforas ao longo de toda a narrativa, e eu gostei de como essas impactaram no texto” (8º ano); “O resultado foi mais uma poesia prosática do que poética, em que concisão, rima e ritmo praticamente não existiam. Mesmo assim, de algum jeito eu me encantei com aquele texto (mesmo que, ao olhar agora, esse beirasse ao desastre)” (9º ano); “E foi nesse aprendizado que comecei a enxergar que podia dizer mais e melhor enquanto falava menos” (9º ano); entre outros. Nesses momentos, A.B vai aderindo ao discurso institucional – colocando as exigências escolares como exigências próprias –, mas ao articulá-lo com o extraescolar, atribui sentido à escrita e ao que aprende, superando assim algo estritamente institucional. Ela argumenta, então, em torno do sentido da escrita para a vida, algo para o qual a escola teria contribuído. Ela diz ir se enxergando e se encontrando por meio da arte, mas é (também) a escola que lhe dá a arte – o que conseguimos intuir pela forma como os enunciados a respeito da arte são construídos dentro do portfólio (sempre articulados com aprendizagens ou tarefas escolares). Dessa forma, a arte e a escola salvam.

No entanto chama atenção que no último ano do F2 – nos últimos dois textos do portfólio, portanto – a aluna vai assumindo maior distância em relação a si mesma e ao discurso: aparecem expressões metaenunciativas e marcas de aspas, até então ausentes. Nesse momento, algumas vezes, o institucional é marcado textualmente como outro, além de eventualmente, a sua própria voz, no passado, também ser marcada como outro. Marcando distância em relação a discursos tipicamente escolares e, também, em relação a vozes provenientes de outros espaços, ela vai se constituindo e tentando (mesmo que de forma inconsciente e ilusória) se delimitar e delimitar o seu discurso, sem se submeter totalmente a

essas outras vozes. As marcas de heterogeneidade aparecem justamente quando o extraescolar fica mais presente.

Percebemos que, nos textos desta aluna, o próprio discurso é posto como objeto e analisado com complexidade, quando há um agenciamento de vozes provenientes de diferentes lugares: acessando o currículo escolar e, ao mesmo tempo, as experiências pessoais de dentro e de fora da escola, a aluna procede a uma espécie de afastamento em relação ao próprio dizer, o que leva a uma maior possibilidade metaenunciativa, que vai se desenvolvendo aos poucos durante os anos de escolaridade. Percebemos, nestes momentos em que a aluna acessa palavras provenientes de diferentes lugares, sua constituição a partir da alteridade e, também, certo *trabalho* do sujeito a partir de discursos dos outros (POSSENTI, 2009).

Apesar de pouca tensão, em geral, entre sujeito e instituição, tendo em vista a adesão ao escolar, que provê a salvação por meio da arte, percebemos alguma polifonia estabelecida entre posições mais intraescolares e mais extraescolares em enunciados escritos por esta aluna em seu último ano de F2. Há diferentes vozes com (ora mais, ora menos) interesses contraditórios postas em diálogo. Migrando do intraescolar para o extraescolar e vice-versa, o sujeito vai se enxergando como aluno e, ao mesmo tempo, não só aluno, o que dá lugar ao ambíguo, ao contraditório.

No processo de construir o seu portfólio, A.B está em constante diálogo com o professor, respondendo ao chamado institucional de tomar a palavra a respeito de sua própria escrita. Interpretando o que a escola espera dela e também acessando vozes provenientes de outros discursos, durante todo o seu percurso a aluna vai dizendo à escola que tem vínculo com o conhecimento, que atribui sentido às aprendizagens, que se envolve pessoal e individualmente com as tarefas escolares. Certamente, essa é a postura do aluno esperada na instituição e, dessa forma, A.B vai se institucionalizando, aderindo ao discurso institucional, e respondendo ao chamado de ser, naquele contexto, uma boa aluna – que tem vínculo com a escrita e atribui sentido para ela também fora da escola. Mas, nesse processo de institucionalização, parece-nos que ela encontra algo que é dela e, portanto, não se marca somente pela submissão ao discurso escolar: a institucionalização, sempre presente, não a submete totalmente, já que o extraescolar vai progressivamente dando sentido ao intraescolar e a aluna parece aproveitar as oportunidades que a escola lhe dá para se expressar e criar algo com sentido. Ao estar ao mesmo tempo dentro e fora da escola e assumir uma posição subjetiva de ao mesmo tempo aluna e não aluna, o diálogo com diferentes vozes vai sendo orquestrado. Se há adesão ao institucional, ao mesmo tempo o processo de desenvolvimento

do metaenunciativo permite que se construa certa autonomia em relação ao institucional escolar.

4.4 Portfólio de M.L: *Sem fazer coisas estranhas*

O portfólio de M.L contém:

- Uma carta de apresentação geral escrita ao final do 9º ano.
- Material escrito durante o 7º ano: carta de apresentação para a professora do 8º ano; Texto amizade; Reportagem: *O menor e o maior*; Resenha: *Tim Burton cria a melhor adaptação de um livro*.
- Material escrito durante o 8º ano: carta de apresentação para a professora do 9º ano; conto: *Experiências*; conto: *Transformações*; ensaio sobre a obra *Capitães de Areia*; texto sobre preconceito (escrito na disciplina Política e Sociedade): *Preconceito contra as mulheres - como o machismo se revela hoje em dia*.
- Material escrito durante o 9º ano: Eu escritora (inserido na página intitulada “Língua Portuguesa”, um nível acima das páginas de cada série); Autobiografia poética: “Reflexão cíclica”; Poema logopeia: “A janela para o mundo”; Poema: *Carta à insônia - a fração de segundo entre o pensar e o escrever* (“poema paralelo”, ou seja não escrito na escola); um breve comentário sobre cada um dos poemas, justificando sua inclusão no portfólio.

Carta escrita ao final do 7º ano

M.L

Cara professora do 8º ano,

Para essa carta, selecionei 3 textos nos quais eu me identificava e gostava. O primeiro, o texto amizade, foi um texto legal de fazer, gostei do resultado e acho que fui bem. Falar sobre amizade em um texto que valeria nota me deixou bem animada, pois esse tema significa muito para mim. No segundo texto, a reportagem, falei de um tema comum na nossa escola “Amizades entre diferentes faixas etárias”. Eu e o G. entrevistamos vários alunos, especialistas e professores, acho que essa foi a parte que me deixou mais animada do projeto todo. Por fim, o terceiro texto, mais uma vez em relação ao tema que eu e minha dupla escolhemos falar de um filme, meu favorito, que lançaria na época. Essas propostas basicamente me deixaram ansiosa e animada por causa do tema geral, ou do tema que escolhi falar.

No sexto ano, minhas produções textuais eram boas, mas faltava complementar e desenvolver mais uma reflexão. Posso dizer que fui assim até o começo do sétimo, mas com tantas produções acabei melhorando. Meus avanços em relação a produção textual foram o desenvolvimento de uma reflexão, segmentação e completude do texto. Os meus desafios para o oitavo ano são elaborar uma conclusão melhor e prestar mais atenção nas aulas “sem fazer coisas

estranhas”- frase F. [professora]

Sempre me envolvi bastante com propostas de LPL, principalmente com o trabalho ‘Alice’ que foi o mais legal de todos. Ele mexeu muito comigo pois estava com minhas amigas, tínhamos um bom planejamento e todas nós visualizávamos a mesma coisa, essa com certeza foi a melhor e mais envolvente produção minha.

Obrigada e não me chame de Manu,
Lela.

A carta escrita por M.L tem como eixo argumentativo mais explícito o envolvimento com as propostas de produção de texto. Apesar de mencionar avanços no que diz respeito a aprendizagens, as justificativas para a inclusão dos textos em seu portfólio se embasam todas em um envolvimento especial com as escritas: “(...) pois esse tema significa muito para mim”; “essa foi a parte que me deixou mais animada”; “essa com certeza foi a melhor e mais envolvente produção minha”. Parece-nos, então, que ela tem um propósito de mostrar para a professora do ano seguinte que é envolvida com os projetos e se vincula com os temas sobre os quais escreve.

Com a postura de mencionar envolvimento e mais centrada nas tarefas do que na metalinguagem em relação aos próprios textos, a aluna enuncia de uma posição intraescolar. Dessa posição, um trecho chama a atenção, por marcar uma oposição entre algo tipicamente escolar e o tal envolvimento de que ela fala em diversos momentos: “Falar sobre amizade em um texto que valeria nota me deixou bem animada, pois esse tema significa muito para mim”. Inferimos, dessa fala, que há uma oposição entre fazer um texto para “valer nota” (um dos maiores símbolos da institucionalização da escola: a avaliação) e fazer algo com significado verdadeiro. Essa oposição teria sido quebrada, o que teria originado surpresa e deixado a aluna “animada”. O que a deixa animada, então, não é exatamente a tarefa escolar (ou a avaliação que o professor faz dela), mas o fato de a tarefa escolar por algum motivo fazer sentido para ela.

No segundo parágrafo, M.L passa a tratar da noção de avanço, comparando a impressão que tem de suas produções do 6º ano com o que pensa daquilo que escreveu no 7º. Para trazer as aprendizagens, repete palavras provenientes do currículo (“segmentação”) e também palavras mais correntes do discurso sobre aprendizagem escolar da escrita (“desenvolvimento de uma reflexão” e “completude do texto”). É nesse momento, também, que traz para dentro de seu texto, entre aspas, uma fala atribuída à professora: “Os meus desafios para o oitavo ano são elaborar uma conclusão melhor e prestar mais atenção nas aulas “sem fazer coisas estranhas”- frase F.”. Ela se põe a falar sobre seus desafios para o ano

seguinte, mas não incorpora a voz da professora à sua, dá voz ao institucional marcando distância em relação a ele. Os dois primeiros pontos que ela diz precisar melhorar, no entanto, também são provenientes de um discurso institucional: “elaborar uma conclusão melhor” sugere diálogo com o currículo ou com os dispositivos para se comunicar avaliação sobre textos³²; “prestar mais atenção nas aulas” é expressão de senso comum, que aparece frequentemente em falas de alunos, famílias, professores. Estes, no entanto, ela incorpora, em uma ilusão de homogeneidade. Sobre esse trecho, então, duas questões se colocam: por que justamente “sem fazer coisas estranhas” é marcado entre aspas; e por que a aluna, em carta ao professor seguinte, dá voz a uma crítica inusitada da professora atual?

Por mais que a fala “sem fazer coisas estranhas” tenha vindo do professor, representante da institucionalização, ela não é proveniente de um discurso tipicamente escolar. Desse ponto de vista, ainda que de forma mais apagada – porque não temos clareza de onde vêm – melhorar a conclusão e escrever textos mais desenvolvidos são enunciados que ecoam vozes bastante escolares. As aspas marcam, então, este outro, voz da qual aluna se distancia: a fala é do professor, mas por ser pouco institucionalizada não se apaga entre as outras inúmeras vozes com as quais alunos dialogam todo o tempo. Simultaneamente, inserir essa fala da professora e fazê-lo entre aspas indicia uma forma peculiar de jogar com a institucionalização. Aparentemente, de alguma forma, a aluna sabe que a fala da professora não representa, neste caso específico, a fala escolar e, portanto, não estaria bem colocada. Aparece, então, uma relação complexa entre institucionalização e subjetivação na medida em que M.L. insere a voz da professora entre uma das coisas que precisa melhorar no ano seguinte, legitimando então esse olhar e se apresentando ao próximo professor como alguém que, no olhar do professor atual, “faz coisas estranhas”. Ao mesmo tempo, entre todos os aspectos que ela diz precisar melhorar, deste, ela marca distância com o uso de aspas, explicitando que essa percepção, de fazer coisas estranhas, não é dela própria. E ainda assim, ela escolhe colocar essa frase aí, indiciando, quem sabe, certo orgulho de fazer coisas estranhas no olhar do professor.

Por fim, a aluna se despede agradecendo e fazendo um pedido à professora do ano seguinte, usando o verbo no imperativo: “Obrigada e não me chame de Manu, Lela”. Ela conclui a carta com uma postura que já vinha sendo construída anteriormente, pouco submetida à instituição, em que afirma muitas vezes a própria singularidade: é a menina que

³² Como, por exemplo, a grade de critérios de avaliação (ANEXO A), ou comentários feitos por professores por escrito ao lado de produções textuais.

justifica todos os seus textos pelo envolvimento com eles – com os quais fica animada e para os quais diz atribuir sentido –; é a menina que faz coisas estranhas; e, por fim, que não aceita o apelido mais comum para o seu nome.

Carta escrita ao final do 8º ano

LPL é uma matéria que eu me identifico bastante, pelo fato de, nas produções, eu poder expressar como me sinto em relação à proposta. Gosto muito de escrever, e, nessa pasta, dividirei com vocês alguns textos meus dos quais eu me orgulho, e que acredito que revelem meu avanço, em relação aos outros anos, e até ao primeiro trimestre. Aprendi muita coisa de lá pra cá e considero que a criatividade para o texto foi uma delas, assim como a maior facilidade para a desenvoltura de textos longos e artigos de opinião.

Gosto muito de escrever textos grandes que podem expressar minha opinião sobre algo polêmico, como machismo, esteriótipos e outros temas que apresentam muitos pontos de vista.

No primeiro trimestre, posso dizer que a minha relação com a escrita não era tão forte, esta começou a se agravar a partir do segundo trimestre, com a escrita de textos que abordavam um tema mais interessante, ao meu ver.

Aqui postarei algumas produções que fiz durante o oitavo ano, em 2015. Os trabalhos que aqui mostrarei são: Capitães da Areia, o trabalho de preconceito e um conto, intitulado 'Transformações'.

Na carta escrita ao final do 8º ano, M.L continua declarando envolvimento com a disciplina Língua Portuguesa: primeiro ela diz que se identifica com a disciplina e associa isso a algo subjetivo: poder expressar seus sentimentos. Depois, por duas vezes, declara gostar de escrever. Justifica a inclusão de seus textos dizendo que se orgulha deles e que eles revelam avanço. Em seguida, especifica o tipo de texto que gosta de escrever: “grandes” e que se relacionam com temas mais amplos do que a escola em si: “machismo, esteriótipos e outros temas que apresentam muitos pontos de vista”. Assumindo sempre uma posição mais centrada em gostos e tarefas do que na linguagem, parece reafirmar o que tinha dito no ano anterior, quando declarava se envolver com os textos pelos temas que eles permitiam a ela se dedicar. Aqui diz se envolver mais a partir do segundo trimestre, quando os textos abordavam “um tema mais interessante, ao meu ver”.

No 8º ano, então, M.L parece recuperar o envolvimento com certos procedimentos e temas que lhe permitem estar no mundo: no 7º ano era, por exemplo, fazer entrevistas; agora, passa por expressar opinião “sobre algo polêmico”. O extraescolar, com os temas mais complexos, que estão no mundo, aparecem para justificar o envolvimento com a escrita, que teria, para ela, um sentido de inscrição do sujeito no mundo e não apenas de processo de aprendizagem relacionada ao domínio do texto.

No entanto, o processo escolar de produção de texto é também acessado, de forma explícita em: “No primeiro trimestre, posso dizer que a minha relação com a escrita não era tão forte, esta começou a se agravar a partir do segundo trimestre”, e M.L se aproxima de um lugar de avaliação, em que se põe a julgar a sua relação com a escrita em termos escolares. A ocorrência, ainda, de “agravar” para tratar desta relação parece indiciar uma associação ambígua: “agravar” ao mesmo tempo que pode significar “ampliar”, “acentuar”, pode ter também uma conotação mais negativa, como “complicar”, “dificultar”. Acontece uma marca (não intencional) da tensão entre sujeito e instituição que M.L vai estabelecendo.

Ainda assim, não aparece aqui com tanta intensidade um diálogo do sujeito com as vozes mais tipicamente escolares: não aparecem muitos elementos do currículo escolar, não aparecem os indícios de pressão escolar referente à avaliação, etc. Quando isso acontece, temos a impressão de que, aqui, a tensão entre sujeito e instituição se dá também pela omissão: a aluna cumpre a tarefa de escrever a carta para apresentar seu portfólio, como o professor manda, mas ao contrário do envolvimento que ela declara em relação aos outros textos, este parece não fazer tanto sentido a ela, que cumpre a tarefa com menos complexidade do que no ano anterior. Comentando gostos, tarefas, envolvimento pessoal, ela não chega exatamente a analisar os próprios textos ou a apropriar-se de um discurso institucional da avaliação textual, apesar de se colocar sutilmente em um momento no lugar de avaliador.

Carta escrita ao final do 9º ano

Eu escritora

Juntamente ao operário o meu processo de dizer 'não' veio com a poesia. Palavras ralas não me bastam, não me conformam, não mais me fazem. O escrever é um transbordar de ideias molhadas, um poço d'água sem fim no qual vivo e não saio por opção.

Não, eu não aprendi a escrever no primeiro ano. No primeiro ano eu aprendi a juntar letras e formar palavras. O escrever veio bem depois, acredite. Euescritora, Manuela, Lela, Lé, que se enxaguou das ideias molhadas antes citadas e escreveu, lá pelos 13, palavras que juntas ficavam razoavelmente interessantes. Com isso veio o 'gostar do escrever', que antes era 'quero tirar uma nota boa'.

Seguindo, como não fiz na minha carta de apresentação, um fio da meada, começamos pelo sexto ano. Por minha irmã estar nessa serie atualmente, esse ano pude lembrar bastante da minha relação com a escrita naquela época. Eu gostava de escrever mas, certamente, não sabia disso. Escrevia porque era para escrever, e daí saíam umas fábulas desconjuntadas.

No sétimo ano a leitura mais marcante foi a Ilíada. Na época nem gostei tanto naquela época, mas hoje, na hora de tentar lembrar os livros lidos o primeiro que sempre vem à mente é o 'de' Homero. A quantidade de fatos e acontecimentos simultâneos me deixava confusa (e me deixa até hoje), a diferença é que eu aprendi a usar essa confusão ao meu favor. Nenhum dos textos que

escrevemos naquele ano me marcou profundamente, e tenho a teoria perfeita: Não eram textos literários nos quais eu podia explorar minhas capacidades no quesito escrever livremente. Tinha que seguir modelos regrados, usar certas palavras, não usar certas capacidades (que eu ainda não sabia que tinha): Esse nunca foi meu estilo.

O oitavo ano foi bem revelador no quesito 'meu interior'. Me descobri, por causa da chama literária reacesa durante a escrita dos contos, alguém com interesses próprios. Tragicamente verídico. Escrevi meu primeiro conto. Ele em si nem ficou tão bom, mas o processo da escrita do mesmo foi muito satisfatório e realizador ao meu interior.

Sem dúvida alguma o nono ano é o ano mais interessante quanto a LPL. Aprendi desconforto, crítica, lirismo e ponto de vista durante as leituras e discussões, sem contar o aprimoramento dos recursos poéticos que mais tarde usaria nas minhas produções. Foi esse contato que me fez gostar realmente da escrita e fazê-la por puro prazer inútil e plenamente profundo.

Na carta escrita por M.L ao final do 9º ano, três aspectos principais chamam a atenção: uma espécie de dicotomia que ela vai construindo em relação ao seu processo de escolarização; uma afirmação da própria identidade e singularidade; e o posicionamento do sujeito em outro lugar: os enunciados passam a estar voltados para o extraescolar. A carta começa com uma alusão ao poema “Operário em construção”, de Vinícius de Moraes, lido em aulas de Língua Portuguesa: “Juntamente com o operário, o meu processo de dizer ‘não’ veio com a poesia”³³. O “não” de M.L passa por distanciar-se de si mesma nos anos anteriores e questionar o seu processo de escolarização. Ela cria oposições entre juntar letras e escrever (“Não, eu não aprendi a escrever no primeiro ano. No primeiro ano eu aprendi a juntar letras e formar palavras”); envolvimento subjetivo e obrigação escolar (“Com isso veio o ‘gostar do escrever’, que antes era ‘quero tirar uma nota boa’”, “Escrevia porque era para escrever, e daí saíam umas fábulas desconjuntadas”); modelos regrados e estilo próprio (“Tinha que seguir modelos regrados, usar certas palavras, não usar certas capacidades (que eu ainda não sabia

³³ O trecho do poema ao qual M.L faz referência explícita narra um momento de transformação do personagem que começa a “dizer não”. Esse momento é precedido por uma espécie de epifania do operário, que percebe que “Tudo, tudo o que existia/ Era ele quem o fazia”:

(...)

O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.

(...)

que tinha): Esse nunca foi meu estilo”). Chama a atenção o uso de aspas nas expressões “gostar do escrever” e “quero tirar uma boa nota”. Ao falar sobre o seu processo e o seu passado, M.L marca os discursos com os quais dialoga, colocando-os no lugar de outros discursos – outros, porque vêm de outro lugar, são reconhecidos como correntes e outros também em relação a ela mesma, que se olhando do futuro se reconhece em um discurso e avalia-o à distância.

Assim como o operário do poema de Vinícius de Moraes, a aluna argumenta em torno da ideia de libertação. Através da poesia, ela teria podido enxergar coisas que antes lhe eram ocultas e por meio de uma tomada de consciência, teria podido dizer “não” e se libertar de uma alienação anterior. De que, entretanto, M.L diz se libertar? Pelos contrastes criados entre subjetividade e escolarização, expostos anteriormente, inferimos que ela constrói a imagem de se libertar do próprio processo de escolarização. Ela passa, nesse momento, a falar de um outro lugar: não mais do aluno (predominante nas suas duas cartas anteriores), mas de algo que está fora da escola, de alguém que vê sentido na escrita e escreve para além da escola, das notas, das obrigações escolares: “Foi esse contato que me fez gostar realmente da escrita e fazê-la por puro prazer inútil e plenamente profundo”. Apesar de as cartas dos anos anteriores já organizarem-se em torno da ideia de envolvimento com as produções escritas, enxergamos efetivamente alguma transformação em seu modo de dizer de si enquanto escritora, porque aqui aparece verdadeiramente o extraescolar fazendo contraposição com o escolar.

No entanto, como a relação que os sujeitos vão estabelecendo com a instituição é complexa, as rupturas aqui não costumam ser simples rupturas. M.L constrói uma argumentação em torno da ideia de libertação de uma determinada escolarização (“juntar letras”, “tirar uma boa nota”, “modelos regrados”) e é a essa escolarização que ela teria aprendido a dizer não. Mas a libertação vem de dentro da própria escola: são a poesia e aprendizagens relacionadas a ela que, segundo a própria aluna, fazem-na mudar de perspectiva em relação à escrita: “Aprendi desconforto, crítica, lirismo e ponto de vista durante as leituras e discussões, sem contar o aprimoramento dos recursos poéticos que mais tarde usaria nas minhas produções”. Ela usa o verbo “aprendi”, muito próprio da institucionalização escolar, e atribui a isso a mudança que se deu, já que segundo ela “foi esse contato” que a fez se transformar. Apesar de todo o discurso voltado à libertação em relação ao escolar, consideramos que o escolar orienta todo o trabalho de M.L, já que há uma tentativa de construir a imagem de quem conseguiu se constituir com o que a escola lhe ofereceu.

Essa relação construída com a escola, de certa resistência, mas também de muita adesão, se expressa também nas justificativas para os poemas que a aluna inclui em seu portfólio. São três, nomeados por ela como: “Autobiografia”, “Logopeia” e “Poema paralelo”. Os dois primeiros são propostas escolares, produções de poesia feitas nas aulas de Língua Portuguesa. O último, ao contrário, é chamado por ela de “paralelo” justamente por não ser escolar, porque ela o escreveu sem que o professor mandasse.

Justificativas para a inclusão dos poemas no portfólio

Autobiografia

(Nunca tinha escrito um poema do qual eu me orgulhasse tanto quanto esse. Escrevi-o logo depois da aula de apresentação do projeto poesia, uma sexta feira, no carro. Momento de inspiração. Gosto dele porque, por ser uma autobiografia poética, me representa bastante de um jeito inigualável, sou confusa quanto as origens dos pensamentos e das ideias, cujos quais eu tenho uma forte ligação.)

Logopeia

(Eu amei escrever essa logopeia. Fiquei feliz ao olhá-la pronta. Isso foi o que me fez escolher ela como uma das produções desse espaço. Vivi o poema, senti o poema no 'simples' ato de escrevê-lo. Tirei dez nele e isso me deixou realizada de um jeito bom. Significava que tinham gostado da minha inutilidade tremendamente libertadora.)

Poema paralelo:

(Gosto pelos mesmos motivos.)

Consideramos três aspectos muito reveladores: o fato de ela incluir no portfólio (escolar) algo não escolar, a maneira como ela justifica a inclusão de seus poemas e o fato de não escrever um parágrafo para justificar a inclusão do último poema, justamente aquele não escolar, “paralelo”. As justificativas são todas voltadas à ideia de envolvimento, de construção de identidade por meio da escrita e da descoberta da poesia – de modo que o intraescolar e o extraescolar vão se articulando tensamente: “Escrevi-o logo depois da aula de apresentação do projeto poesia, uma sexta feira, no carro. Momento de inspiração”. Em nenhum momento aparece explicitamente a ideia de aprendizagem. Mesmo quando menciona a nota tirada no poema e a usa como justificativa para a inclusão do texto em seu portfólio, a nota não fica dissociada de um processo de construção de sentido para a própria escrita e de relação com o professor/ leitor de seus textos: “Tirei dez nele e isso me deixou realizada de um jeito bom. Significava que tinham gostado da minha inutilidade tremendamente libertadora”. Ou seja, há uma articulação extremamente tensa entre o que ela expressa e a forma como vai respondendo à expectativa do professor: ela evoca nota, e também a própria

realização; a expectativa de o professor ter gostado de seu texto e também a libertação. No caso do último poema, o paralelo, a justificativa é simplesmente: “Gostei pelos mesmos motivos”. Parece que sobre este poema, totalmente dela, “paralelo”, não é preciso dar (muita) satisfação, mas ainda assim, o poema não é totalmente dela, já que é incluído no portfólio escolar, e ela mostra para a escola que se constituiu com o que a escola lhe ofereceu.

Seguindo um “fio da meada”, como diz M.L em sua carta, ela vai incluindo observações sobre sua relação com a escrita durante todos os anos do F2. Junto com a ideia de libertação, ela argumenta em torno da noção de afirmação da própria identidade e singularidade: a partir do 8º ano, a escrita contribui para a descoberta do “meu interior”. O sentido que diz atribuir à escrita é, assim, bastante voltado para a afirmação de sua identidade. Possivelmente, o excesso de subjetividade que se mostra em seu texto seja resultante do embate entre o intra e o extraescolar e M.L resolve no “eu”, no subjetivo, seu impasse: já que não é possível se libertar ou se contrapor ao contexto escolar, que a aflige, ela se volta para dentro e tenta fazer essa libertação (ilusória) em si mesma.

Carta de apresentação (escrita ao final do 9º ano)

Te conto em caráter reservado (público, como este site). Não que eu preze alguma teoria obscura do segredo (1). Te conto eu e o mundo nessa carta.

“Na primeira página é preciso escrever 'quem é você?' - Foi o que minha professora, L., disse à classe.

Tarefa fácil. Morena esquisita, pianista meia boca, aquariana roxa, baixa, amante de batata doce, post-its, Raul Seixas, café, torrada de abóbora, de Pink Floyd e de chá mate. Pseudo vegetariana, possuidora de mente que raramente dorme, interessada em existencialismo e em música boa. Espero que gostem do meu portfólio!

Longe disso. Surpreendentemente não estou aqui para falar de mim. Falarei do meu contexto e, portanto, das minhas influências. Talvez eu me perca e acabe o texto falando que eu não uso mais aparelho, não garanto nada. É que é complexo demais para caber em nove simples letras. Tem o 'quem é você agora?', o 'quem você já foi?' e até mesmo o 'quem você pretende ser?'. Pretendo tratar desses seres e querer nesse espaço. Isso porque são as fases que me fazem. Eu quero pensar ao apalpar, eu quero dizer ao conviver, eu quero parir ao repartir. (2)

“MODA DA MENINA TROMBUDA

É a moda

Da menina muda

Da menina trombuda

Que muda de modos

E dá medo.

(A menina mimada!).

É a moda

Da menina muda

Que muda

De modos

E já não é trombuda.

(A menina amada!).” (3)

Meu sonho sempre foi ser a menina trombuda. A palavra trombuda me intriga.

Meu contato com a literatura veio desde sei lá quando ou desde sei lá quem. Nasci essa alma estranha em forma de gente que mais para a frente conheceria a poesia e que, até hoje, não sabe o porquê do 'escrever'. De forma alguma pretendo saber, já que acredito nas incompletudes que são o lápis e o papel. É mais divertido quando você não sabe o propósito das coisas. Nessa complexidade confusa me encontro. Com o porquê inacessível, me concentro no meu amor à escrita, ao irracional da minha natureza. Não sou eu que vou às ideias, são as ideias que me encontram. É uma baita relação. Fico pensando, e, sem me dar conta, esses delírios passam a ser palavras na opção 'notas' do meu celular ou no meu caderno sem pautas. Quando ah, fui pular a música e perdi o fio da meada. Fica para a próxima.

(Acabei de desligar o cronômetro que mais cedo fora colocado por mimpassada, que tinha se esquecido de como a inspiração me move na hora de escrever e pensava que quando o alarme tocasse eu imediatamente pararia de escrever e voltaria ao estudo).

Também curto cola quente, pirógrafos e crases. Coisas que não se combinam mas soam Incríveis! adjetivo perfeito. Soam incríveis juntas.

Curto parágrafos curtos.

Horror ao cotidiano: estou sempre aprontando. Faço tinta de terra para sair do tédio, desenho na minha parede, redecoro meu banheiro e, eventualmente, aprendo a tocar algum instrumento que encontro aqui em casa ou na casa de C., que tem o pai músico, cuja a casa é cheia de instrumentos e, por obra do destino, apenas uma rua nos separa. O mesmo com o D., o C., a M., a A. e a A.. O instrumento da vez é o cajon. É muito divertido tocar cajon.

Sonhos: Saber tocar violão, gostar de rúcula e viajar o mundo. Esqueci do 'mudar', que é, também, um dos meus maiores sonhos: meu quarto, minha mente e possivelmente o mundo se eu juntar pessoas o suficiente.

Se odeio algo, esse algo é o adjetivo 'nojento'. O porquê fica à critério do leitor, já que aprendi, no sexto ano durante a leitura traumatizante de a mão do macaco, que os porquês muitas vezes não são necessários. Em contraposição, meu adjetivo favorito é 'figura'. Gosto quando dizem que sou uma figura. Porquês são chatos, prefiro viver de despropósitos ao som de Led Zeppelin.

Cresci quem sou por obra do acaso (ou de um contexto social complexo). Meu encarecido obrigada aos meus amigos, professores e familiares que interromperam o processo de ser 'mais uma' e me tornaram uma pessoa melhor, até onde eu sei.

É, eu falei mais de mim e menos do meu entorno. Gosto disso, gosto daquilo. Aquilo ali eu odeio. Blablabla que fútil, M., que fútil. Tenho medo da futilidade. Tenho medo da imposição, do conhecido demais e da minha irmã quando brava. Medo do Sou pois um narciso? Nem isso: preocupado demais em seduzir, esqueço a mim mesmo. (4) (Prefiro o realismo da criança)

“Nada, esta espuma

Por afrontamento do desejo
insisto na maldade de escrever
mas não sei se a deusa sobe à superfície
ou apenas me castiga com seus uivos. Da amurada deste barco
quero tanto os seios da sereia.” (5)

ana e sempre foi meu exemplo. Defina sempre. Faz três semanas que tenho o livro 'poética'. Garota do 'sempre' destorcido. Vivendo um sempre agora.

 Seguem nesse portfólio produções literárias e artísticas que realizei durante as aulas de LPL e Arte durante minha vida no fundamental dois. Conclusão: Depois da escrita desse texto tomo como evidente o fato de que preciso de um psicólogo.

(1), (2), (5) - Ana Cristina Cesar, Poética

(3) - Cecília Meireles, Ou isto ou aquilo

(4) - Jean Paul Sartre, As Palavras

 Não uso mais aparelho.

A carta de apresentação do portfólio, escrita no último ano do F2, é elaborada a partir de uma proposta mais livre, em que o professor explicita a expectativa de que, nesse momento, haja um maior cuidado com a linguagem e com o estilo do texto. Trata-se do momento, então, em que fica favorecida a produção de textos com estilo mais singular e, em alguns casos, autorais. No caso da carta de apresentação de M.L, no que diz respeito ao estilo e à singularidade, chama bastante a atenção a descontinuidade do texto, ou seja, o fato de ele aparentemente não ter o que a própria aluna chamou, no texto anterior, de “fio da meada”. Assuntos são sobrepostos uns aos outros, com frases curtas e diferentes citações. No terceiro parágrafo, por exemplo, ela faz uma lista de características, aparentemente pouco relacionadas entre si, algumas delas aparentemente pouco importantes (gostar de post-its, por exemplo) e expostas em uma ordem aparentemente aleatória. A lista que comporia um começo de definição para responder a questão “quem é você” é finalizada de modo abrupto com “Espero que gostem do meu portfólio!”. Essa descontinuidade, que está no campo do estilo, é tematizada pela aluna em alguns enunciados em que ela comenta o próprio texto, explicitados adiante.

Em alguns momentos, há marcas de heterogeneidade em suas cartas: citação em itálico de textos alheios, expressões marcadas entre aspas e enunciados metadiscursivos. A carta começa com um trecho do livro *Poética*, de Ana Cristina Cesar, no meio do qual a aluna insere entre parênteses um comentário que dá ao início de seu texto um tom irônico: “Te conto em caráter reservado (público, como este site). Não que eu preze alguma teoria

obscura do segredo”. Ela não apenas usa um trecho de texto de uma autora que diz admirar, mas, por meio dele, constrói uma ironia em relação à sua própria escolha e à situação em que está inserida, explicitando uma contradição. Por meio da modificação do texto conhecido, do outro, ela constitui algo inusitado. A citação de outros textos continua em sua carta. São cinco excertos marcados com notas de rodapé e articulados à sua própria voz, por exemplo com o trecho de Sartre que encerra uma lista de medos.

Fora as citações de textos alheios, algumas expressões são marcadas entre aspas. A primeira delas delimita a fala da professora e explicita a relação que ela vai estabelecer com a demanda institucional, marcando que o resto de sua carta é resposta a esse chamado: “Na primeira página é preciso escrever ‘quem é você?’ - Foi o que minha professora, L., disse à classe”. Parece ser essa pergunta a norteadora de sua carta, que busca, portanto, responder e atender ao chamado da professora (inclusive, ao chamado de escrever um texto mais livre, mais criativo). Em seguida, dois verbos são também marcados por aspas: “(...) até hoje, não sabe o porquê do ‘escrever’”; “Esqueci do ‘mudar’, que é, também, um dos meus maiores sonhos (...)”. Ao colocar o artigo definido antes dos verbos e marcá-los entre aspas, parece que ela os conceitualiza, criando espécies de entidades com as quais dialoga. Essas entidades seriam outros bastante marcados e institucionalizados.

Por fim, além das citações, a carta está permeada de enunciados metadiscursivos, momentos em que M.L comenta o próprio texto e o processo de produção deste. Uma parte deles gira em torno da argumentação em função da descontinuidade do texto e de uma espécie de “confusão” que a aluna atribui a si mesma. São eles: “Talvez eu me perca e acabe o texto falando que eu não uso mais aparelho, não garanto nada”; “Quando ah, fui pular a música e perdi o fio da meada. Fica para a próxima.”; “(Acabei de desligar o cronômetro que mais cedo fora colocado por mimpassada, que tinha se esquecido de como a inspiração me move na hora de escrever e pensava que quando o alarme tocasse eu imediatamente pararia de escrever e voltaria ao estudo)”; e “Curto parágrafos curtos”. Esses momentos, em que ela toma certa distância do seu dizer, ou de si mesma no passado, nos parece uma tentativa da aluna de construir um estilo vinculado à falta de lógica. A aparente interrupção no fio dos enunciados, para comentar a própria enunciação, nos parece uma tentativa de configurar uma autoimagem, que articula estilo e personalidade. Em outro momento, a aluna interrompe novamente o texto para comentá-lo, dizendo: “É, eu falei mais de mim e menos do meu entorno. Gosto disso, gosto daquilo. Aquilo ali eu odeio. Blablabla que fútil, M., que fútil.” Essas interrupções parecem fazer parte do processo de produção do texto, descontínuo, e que explicita ou tenta-nos convencer de que ela respeita em sua produção textual uma espécie de inspiração, ou um

fluxo de consciência. Ela também se protege do interlocutor, mostrando perceber que sua estratégia de construção de texto poderia ser vista como “fútil”: ao explicitá-la, ela se torna crítica à própria futilidade e não mais ingenuamente fútil. Ao fazer isso, no entanto, ela se dirige a ela mesma, como se, partida em dois, fosse aludindo à própria consciência e ao seu fluxo pouco planejado de pensamento. A escola, no entanto, como outro a quem ela responde, está presente o tempo todo no discurso de M.L. Na elaboração do texto como um fluxo de consciência, explicita-se uma *autoconsciência dialogada*, “em todos os seus momentos está voltada para fora, dirige-se intensamente a si, a um outro, a um terceiro” (BAKHTIN, 2015, p. 292). M.L. representa-se interiormente por meio da interação com outros, marcando diálogos com a professora, com o leitor, com ela mesma.

Como todas essas marcas (citações de textos de escritores consagrados, ironia, expressões entre aspas, enunciados metadiscursivos), M.L. vai tomando distância do próprio dizer, avaliando-o e construindo um estilo próprio. Esse estilo está intimamente relacionado com a autoimagem que ela constitui durante a carta: vinculada à confusão e à espontaneidade. Ao final, junto com as notas de rodapé, como se saísse de um transe, M.L. afirma: “Conclusão: Depois da escrita desse texto tomo como evidente o fato de que preciso de um psicólogo.” Essa autoimagem vinha sendo construída desde a carta do 7º ano, quando ela expõe a indicação da professora para que parasse de “fazer coisas estranhas”. É em torno dessa imagem que a carta de apresentação vai se construindo.

Por fim, neste último texto, aparece com força o extraescolar. A aluna apresenta seus gostos, seus medos, seus amigos, aquilo que faz fora da escola. Mas o escolar vai sempre norteando o trabalho de M.L., que mostra para a escola que se constituiu a partir do que recebeu na instituição. Logo depois de um trecho em que ela lista amigos e sonhos, aparece uma menção à atividade escolar: “Se odeio algo, esse algo é o adjetivo ‘nojento’. O porquê fica à critério do leitor, já que aprendi, no sexto ano durante a leitura traumatizante de *a mão do macaco*, que os porquês muitas vezes não são necessários”. É a única vez, nessa carta, que aparece uma aprendizagem relacionada a uma atividade escolar³⁴. Mas o que ela afirma aprender com a leitura de um conto, feita quatro anos antes, não é propriamente um conteúdo tipicamente escolar. De qualquer forma, ao apresentar ideias sobre sua personalidade, abruptamente, M.L. acessa uma situação escolar, aparentemente bastante significativa, e atribui a ela uma aprendizagem importante. Essa circularidade (entre negar o escolar e

³⁴ A outra vez que M.L. usa o verbo “aprender” nesta carta é: “aprendo a tocar algum instrumento que encontro aqui em casa ou na casa de C.”

apresentá-lo, mostrar aprendizagens menos escolares, mas por meio de tarefas escolares) vai explicitando a tensão que se constitui entre institucionalização e subjetivação.

M.L. recorre a recursos da língua de modo singular, associando a forma do texto – descontínuo – ao seu conteúdo (uma imagem que constrói dela mesma: esquisita, diferente, singular). Trata-se, então, de um texto com estilo³⁵, em que certos recursos são agenciados de forma parcialmente determinada, mas em que há trabalho do sujeito ao entrar no discurso do outro.

Conclusões a respeito do portfólio de M.L

Observando o percurso de M.L. durante os três anos de construção de seu portfólio, chama a atenção como ela praticamente se coloca pouco a avaliar os seus textos, enunciando sempre com foco em si mesma e oscilando entre intra e extraescolar. Em alguns momentos, ela assume a posição de avaliador mais explicitamente, quando tenta analisar seu avanço e, para isso, recorre a uma metalinguagem referente a aprendizagens relativas à produção textual. Mas, em geral, as suas justificativas estão associadas ao sentido que o texto tem para ela. Primeiramente, esse sentido é muito associado aos gostos e aos procedimentos de estudante; nas últimas cartas, o sentido é associado às práticas sociais de leitura e escrita e ela assume predominantemente um olhar para fora da escola. Apesar de a posição de avaliador estar menos explícita, consideramos que o olhar institucional está sempre presente, de modo constitutivo, aparecendo implicitamente. Se considerarmos que dentro da escola o principal objetivo da produção deste portfólio seja inverter por um momento a situação de avaliação, colocando o aluno para assumir o lugar de quem avalia os próprios textos, o fato de M.L. raramente assumir esse lugar de avaliador é curioso. Ela, dessa forma, responde ao chamado institucional não aderindo completamente à proposta. No entanto, ao posicionar-se ao mesmo tempo dentro e fora da escola e ir respondendo às expectativas institucionais e, ao mesmo tempo, encontrando sentido para a própria escrita, enxergando-se como participante da cultura letrada, e encontrando um lugar como aluna dentro da escola, além de escrever textos com estilo e singulares, ela se mostra muito aderida às situações de escrita, inclusive dentro da escola.

Em poucos momentos aparece também a noção de “avanço” ou de “problemas”. Nos momentos em que isso acontece, enxergamos uma progressão interessante. No 7º ano, ela associa “avanço” a “desenvolvimento de uma reflexão, segmentação e completude do texto”,

³⁵ Para Possenti (1988, 2007), estilo se define pela correspondência entre uma forma e um sentido e não é exclusivo de textos literários, bem como não se relaciona com idiosincrasias e jeito pessoal.

aspectos textuais e curriculares. No 8º ano, ela associa aprendizagem a “criatividade” e “maior facilidade para a desenvoltura de textos longos e artigos de opinião”, aspectos mais voltados a habilidades ou procedimentos supostamente necessários aos escritores. Já no 9º ano, a noção de aprendizagem é voltada para aspectos não escolares. Ela diz aprender a “usar essa confusão ao meu favor”; “desconforto, crítica, lirismo e ponto de vista”; “a tocar algum instrumento”; “que os porquês muitas vezes não são necessários”. Apesar dessa progressão, ela permanece atada à ideia de aprendizagem, tentando mostrar que aprendeu (e, de fato, ela traz muitos aspectos, no estilo, que mostram que ela vai se desenvolvendo). M.L recoloca o lugar do avanço, ressignifica-o, mas não o abandona. Isso é feito sempre na relação complexa estabelecida entre o escolar e o extraescolar.

Ao contrário de outros alunos, que começam o processo de construção de seus portfólios muito colados às vozes institucionais, repetindo-as, e marcando distância em relação a elas (quando marcam), já mais velhos, M.L desde cedo se insere em um discurso em que a tensão entre sujeito e instituição fica marcada textualmente. Essa tensão é predominante na articulação de vozes, em que ela argumenta em torno de rompimento e libertação em relação à escolarização, mas que, ao mesmo tempo, se complexifica, a transformando inclusive em boa aluna. Percebemos, aqui, então, uma construção bastante plurivocal, em que vozes institucionais e extrainstitucionais, vozes do sujeito enquanto aluno e, também, enquanto sujeito fora da escola, vozes provenientes da cultura letrada e, também, palavras do professor ficam equipolentes e a aluna, regendo essas vozes, deixa que elas se manifestem com relativa autonomia e não fecha um discurso acabado, não constrói um personagem uno.

A relação sujeito-instituição é, portanto, complexa e, também ela não se fecha. Por um lado, então, ela não se submete à escola, buscando formas próprias de escrever e buscando constituir e afirmar sua identidade. Por outro lado, justamente fazendo isso, ela se envolve com as propostas escolares, dedica-se a elas a ponto de, inclusive, superá-las, mas sem nunca se desvincular delas (ou “libertar-se” delas totalmente). Assim, M.L torna-se escritora – mas, também, boa aluna.

4.5 Portfólio de C.S: *Acabei de me dar conta de que eu tenho que fazer meta-texto. Divertido.*

O portfólio de C.S. contém:

- Uma carta de apresentação geral (Eu, escritor), escrita ao final do 9º ano.

- Material escrito durante o 5º ano do Fundamental 1³⁶: carta de apresentação para a professora do 6º ano; um texto informativo da área de Ciências Sociais intitulado *Escravidão contemporânea*; conto baseado em *As mil e uma noites*, intitulado *A primeira viagem de Hindbad*.
- Material escrito durante o 6º ano: carta de apresentação para a professora do 7º ano; Fábula 2 - Versão final: *A raposa e o porco-espinho*; Fábula 3: *O lobo e o pavão*; Conto fantástico: *O homem sem olho*.
- Material escrito durante o 7º ano: Notícia: *Não vai ter paz na Copa*; Resenha: *Um novo país das maravilhas*; Texto Amizade: *Um amor que nunca morre*.
- Material escrito durante o 8º ano: carta de apresentação para a professora do 9º ano; ensaio sobre a obra *Capitães da Areia: A perda da infância*; Conto 3: *Angústia de um hipócrita*; Artigo de opinião sobre publicidade infantil: *O obstáculo de uma sociedade promissora*.
- Material escrito durante o 9º ano: carta de apresentação (sem destinatário específico); crônica baseada no livro *Nu, de botas*, de Antonio Prata: *Conto a la Antonio Prata*; resenha da obra *Admirável mundo novo: Uma paisagem da liberdade ilusória*; Artigo de opinião sobre educação: *A meta-sociedade é a raiz*.

Carta escrita ao final do 5º ano do Fundamental 1

13/12/12
 Textos para a professora de PL³⁷ do 6º ano
 Texto de C.S³⁸:
 Escolhi esse texto, pois acho que fui bem nele, trabalhei bem nele, escrevi bem ele e acho que é um texto bom para mostrar que espero ir bem no 6º ano.
 Texto “As mil e uma noites”:
 Escolhi esse texto, pois acho que foi muito divertido trabalhar com as minhas amigas o escolhi também, pois acho que nossa história está bem legal.
 Cara professora de PL do 6º ano, me chamo C.S, estou muito animada para ir ao sexto ano. Provavelmente você já deu aula para a minha irmã, B.S (que agora está indo para o 8º ano). E espero um bom sexto ano em PL, pois sou boa aluna!
 Com carinho
 C.

³⁶ Alguns alunos que ingressaram em 2016 no 6º ano tinham feito, a pedido da professora do 5º ano, uma proposta semelhante ao portfólio que iniciaria no F2. C.S incluiu esta primeira produção em seu site.

³⁷ No Fundamental 1, a disciplina normalmente chamada Língua Portuguesa se chama Práticas de Linguagem (PL).

³⁸ Sigla para Ciências Sociais, disciplina do Fundamental 1.

No primeiro parágrafo da carta, a aluna apresenta três motivos para a inclusão do texto de Ciências Sociais em seu portfólio: “Escolhi esse texto, pois acho que fui bem nele, trabalhei bem nele, escrevi bem ele”. Apesar de aparentemente os três motivos serem o mesmo, apenas destrinchado, vemos aí três maneiras diferentes de avaliar produções textuais e de comentar o trabalho do estudante quando se coloca a escrever.

Ao dizer “acho que fui bem nele”, nos parece que ela acessa uma representação marcada pela típica expressão escolar “ir bem”, que significa ser bem avaliado em algo, ter algum retorno positivo concreto do professor (em forma de nota, comentário, etc.) que certifica que o aluno *foi bem*. No entanto, a expressão é anteposta por “acho que”, o que pode ser interpretado como uma aposta da aluna – no caso de ela ainda não ter recebido essa resposta concreta, mas imaginar que a receberá –, ou ainda – no caso de ela já ter recebido – uma apropriação da fala alheia por ela mesma, em forma de concordância com a avaliação do professor. O segundo motivo apresentado pela aluna é “trabalhei bem nele”. *Trabalhar bem* é expressão que vem também de um discurso tipicamente escolar, carregada do sentido de esforço e dedicação. Por fim, “escrevi bem ele” é também repleta de sentidos: esta expressão seria uma avaliação mais voltada ao produto texto, que teria ficado, em si mesmo, bom (*bem escrito*).

Nesse ano, nos parece que a imagem que a aluna quer construir de si para o professor do ano seguinte é a de uma boa aluna, disciplinarizada, que espera “um bom 6º ano em PL” porque é “boa aluna”, assim como foi sua irmã, citada no último parágrafo. Apresentar-se como irmã de outra boa aluna pode lhe dar algumas credenciais para ser, desde já, alguém especial. O que norteia seu texto, então, parece a vontade de provar que é boa aluna integralmente – não apenas no sentido do esforço, nem do avanço, mas além disso, no sentido de seus resultados. Para construir essa autoimagem, C.S fala do lugar de quem é avaliado pelo outro, professor.

Carta escrita ao final do 6º ano

03/12/2013

Cara professora do 7º ano,

Para me apresentar, escolhi minhas duas fábulas escritas no 1º tri e o conto fantástico escrito em grupo.

Escolhi as fábulas, pois acho que ao escreve-las aprendi diversas coisas, como a usar uma bela linguagem com adjetivos bonitos, aprendi a não ficar repetindo os nomes como “a raposa” ou “o porco espinho” milhares de vezes, e eu gostei muito de escrever as fábulas, pois eu acho que eu me diverti muito escrevendo-as, pois adorei pensar em vícios e virtudes de animais então, acho que foi meu

projeto predileto.

Também escolhi o conto fantástico, pois achei que este texto que foi escrito por mim [e]³⁹ pela A.B (...) ⁴⁰ ficou ótimo, acho que foi um texto com uma linguagem muito rica e muito bem detalhada, com ótimas descrições e tudo mais.

Acho que com todo esse meu processo de escritora avancei muito mesmo do começo do processo até aqui, acho que cada vez que releio meus textos vejo mais coisas que poderia melhorar, e com isso vou avançando cada vez mais.

Ass. C.S

Já na carta produzida ao final do 6º ano, nota-se que o currículo de Língua Portuguesa da série foi mais acessado. Trechos como “linguagem, com adjetivos bonitos”; “não ficar repetindo”; “vícios e virtudes”, “descrições” sugerem que a aluna devolve para a escola o que dela recebeu, explicitando declarativamente o que teria aprendido sobre narrativas naquele ano. Neste texto, vemos alguns momentos em que a voz da aluna é associada de modo heterogêneo com as vozes institucionais. Na frase “Eu acho que eu me diverti muito escrevendo-as, pois adorei pensar em vícios e virtudes de animais”, há uma apreciação de caráter pessoal (“me diverti”; “adorei”), associada a uma voz institucional, que vem do currículo do 6º ano da escola (“vícios e virtudes”). Em relação à carta anterior, os fragmentos de discurso institucional acessados são mais específicos, mais ancorados (no currículo), ao invés de uma noção mais ampla e vaga sobre escola; além de a alternância entre uma voz de caráter bastante individual e a voz da instituição aparecerem de forma mais marcada.

Outro aspecto que merece destaque, ainda na alternância de vozes do sujeito e da instituição, é a presença de avaliações categóricas que a aluna faz de seu conto fantástico: “ficou ótimo”, “uma linguagem muito rica e muito bem detalhada, com ótimas descrições”. A aluna, então, não só devolve para a escola que sabe o que era esperado que ela aprendesse, mas afirma categoricamente que aprendeu muito bem (especialmente em “ótimas descrições”). Chamou a atenção também uma rasura feita pela aluna em sua carta, no momento em que justifica a inclusão do conto fantástico. Este foi, de acordo com as assinaturas no próprio conto, escrito por quatro alunos. No entanto, C.S voluntariamente (o que fica indicado pelo espaço em branco riscado e o “e” acrescentado posteriormente) omite os nomes de dois de seus colegas quando conta ao futuro professor quem foi responsável por aquele texto e atribui o seu “ótimo” resultado a apenas metade dos integrantes do grupo.

³⁹ Inserido depois, acrescentado entre as linhas.

⁴⁰ Espaço em branco de duas meias linhas rabiscado.

Entendemos que C.S constrói, nesta carta, um pouco mais do que a imagem de uma boa aluna, bem disciplinarizada. O seu texto já aponta para uma argumentação que gira em torno – mesmo que de forma mais ou menos sutil – da ideia de excelência e da tentativa de construir para o professor (e para ela mesma) a imagem de alguém especial, que tem os créditos e os méritos por bons trabalhos.

Carta escrita ao final do 8º ano

Prezada professora do 9ºano,

para me apresentar escolhi três de minhas produções do 8ºano. Com certeza, estes textos não foram escolhidos de forma aleatória e descuidada. 2015 foi um ano que acredito ter avançado imensamente em relação a minha escrita. Os três textos escolhidos apresentar um pouco do meu estilo de escrita foram: o terceiro conto (primeira vez), o meu trabalho de Capitães da Areia e por fim, a minha última produção textual sozinha do 8ºano, o artigo de opinião.

De certa forma, estes três textos representam o avanço claro que percebi. Sempre gostei muito de escrever, portanto, em produções textuais escolares, busco ir além da proposta do texto e me aprofundar na essência dele. Procuro colocar todas as minhas ideias no texto, tudo o que estou pensando em relação a, por mais que este fosse também o meu grande defeito.

O fato de escrever querendo sempre por tudo do que penso no texto, se tornou o meu maior desafio no 8ºano. Me deparei com um obstáculo que até aqui, ainda não havia encontrado. Estudamos no 2º trimestre contos, um tipo de texto que se destaca por poucas descrições, omissão de informações, sendo mais sugestivo. Escrevemos 4 contos: um primeiro, apenas uma escrita criativa. Depois, um 1º/2º conto, já mais “oficial”, cuja a proposta era escrevê-lo em 3ª pessoa. O 3º era em primeira pessoa e o último era o de maior dificuldade, escolhíamos o narrador, porém com um tema fixo: primeira vez. Este foi o conto que escolhi apresentar. Várias e várias revisões foram feitas por mim em sala e em casa.

Inicialmente, tive uma dificuldade absurda de escrevê-lo. Até ali, ainda não tinha entendido o ponto dos contos, quais eram as mensagens a serem passadas. Continuava a escrever detalhando tudo, com informações exageradas, nada sugestiva. Tinha uma dificuldade monstruosa de bolar um conflito, seguido de um climáx e logo depois o desenlace. Para mim, isto era a coisa mais impossível do mundo. Estava sempre escrevendo de forma a o que eu chamava de “problema” estar sempre constante, sempre tudo muito bonitinho e certinho, sem emoção, mas sempre com descrições incansáveis e detalhes banais. Então tive a minha ideia. Desenvolvi mentalmente o conto e comecei a escrevê-lo. A partir desta escrita, entendi o que era realmente essencial para escrever algo marcante e rápido. Entendi o que era necessário para escrever um conto. Me impressiono por ter tido esta dificuldade por tanto tempo, e no último momento, na minha última chance de entender, entendi. Acredito que tenha feito um bom conflito, um climáx que se encarrega da tensão principal e um desenlace lotado de hipocrisia por lado de meu personagem. Fiz pela primeira vez, um conto com estrutura de conto. Por isso, esta escrita deixou uma marca forte na minha vida como escritora.

Mas voltando um pouco, antes de escrever este conto 3, tivemos de escrever outra produção que me marcou mais profundamente ainda. Esta foi o trabalho de Capitães da Areia. Não sei muito bem como dizer, mas este foi mais que apenas um trabalho de escola para mim. O aprendizado que levo com este trabalho iniciou-se a partir do momento que iniciamos a leitura da obra. Já tinha uma noção de que este livro tinha algo de especial pelas conversas que tive com a minha irmã. Mas não sabia que teria

tanta importância para mim. A leitura já foi algo que mudou muito da minha percepção sobre algumas coisas da vida e do mundo lá fora. Mas escrever este trabalho fez com que todas as ideias se completassem.

Foi um trabalho que levou muito tempo e demandou muitas revisões. Como ainda não havia escrito o conto que me fez mudar em relação a escrita, fiz um trabalho consideravelmente grande, encaixando tudo o que vinha a minha cabeça nele. Felizmente, este foi o trabalho certo para isso. Acho que este foi o tipo de trabalho para irmos além do pedido, expressando nossa opinião sobre o tema retratado (o meu no caso era a perda da infância. Muito o que falar), entendendo todos os pontos e fios condutores desta obra tão maravilhosa. Achei que era preciso se aprofundar muito neste trabalho por serem temas que giram em torno a nossa volta sem que nem percebamos. Por esta razão, e pelo fato de ser um tema tão presente na sociedade atual, andando de mão dada com a pobreza e a desigualdade social, posso dizer que este trabalho exigiu muitas reflexões. Foi mais que um trabalho escolar pra mim como já havia dito. Não aprendi apenas sobre LPL, mas sim sobre todo um conteúdo tão profundo e presente. Este trabalho ficou e ficará sempre marcado para mim. Os aprendizados que levo comigo são para mim de extrema importância, e por isso que admirei tanto o curso deste ano. Este trabalho foi, para mim, uma produção a onde aprendi mais sobre a essência do livro do que sobre como escrever o trabalho, pois nele, fui escrevendo minhas ideias, meus pensamentos, e a cada palavra mais coisas vinham a minha cabeça. Não sei se ficou confuso por causa disso, aí já é com a L. mas o que quero dizer é que foi um trabalho essencial para o meu crescimento. Tenho que dizer que acho que de todos, mesmo sendo um pouco injusto por ser até agora o “mais velho” que já cursamos, foi o mais essencial para a minha escrita e este trabalho talvez tenha sido um dos momentos mais marcantes e a onde obtive um conhecimento realmente importante.

Voltando às produções, escolhi por fim, o artigo de opinião escrito no terceiro e último trimestre. Mais uma vez, esta foi uma das produções que dei um grande passo. Foi assim como os contos, uma das minhas maiores dificuldades. Outra vez, não tinha nem um pouco de facilidade de escrever um artigo de opinião. Embolava tudo o que tinha pra dizer, não tinha argumentos, não tinha tese, não tinha nada do que um texto argumentativo demanda. Não consigo achar uma explicação concreta para a minha dificuldade, simplesmente não conseguia escrever. Tentava, mas sempre que começava, tudo se tornava impossível. Até que uma hora tive que parar, pensar e entender realmente o que deveria fazer. Retomei todas as anotações feitas em sala, consultei amigos, familiares, a internet, até que por fim, entendi como escrevê-lo. Finalmente consegui fazer algo que me agradou. Enquanto escrevia, lembrava de tudo o que havia aprendido até ali, de contextualizar o problema que quero passar, dizendo a forma que está envolvido em nossa sociedade, depois apresentar os alvos deste problema, a relação da mídia, e então, entrar com a tese. Logo em seguida os dois argumentos (para mim, a parte mais difícil de todo o texto), e por fim, retomar o a contextualização do problema e a tese. Não sei muito bem de resultado como fui, pois ainda não recebi a minha nota, mas em suma, devo dizer que me orgulhei desta produção. Se não fui muito mal, acho que ocorreu um grande avanço em minha escrita argumentativa, e acho que esta produção tem também, extrema importância. Terá grande utilidade em toda a minha escolaridade e vida. O esforço valeu a pena. Mas tudo isso pode estar errado se eu acho que fiz um bom trabalho, mas na realidade, está tudo errado e o trabalho ficou ruim. Mas quem sabe.

Enfim, acredito que tudo que tinha pra falar já foi dito. Devo dizer que não estou muito ansiosa para o nono ano pelo fato de ser meu último ano no F2 e claro com está sala. Mas não me leve a mal. Por ter ouvido tão bem do curso de LPL de minha irmã, ter presenciado o processo dela ao longo de suas produções e poder ver o resultado de seus trabalhos, me animei. Acredito que assim como o curso deste ano, o do ano que vem será tão maravilhoso e marcante quanto. Não sei exatamente qual a proposta do último ano do fundamental, mas sei que será incrível.

Infelizmente, não tenho a carta do sétimo para o oitavo ano, mas devo estabelecer algumas metas. Se for o caso, devo continuar trabalhando no ano que vem isso de descrever menos e sugerir mais. É algo que ainda provavelmente tenho dificuldades. Além disso, acho que tenho que melhorar em RSL, por mais que acredite que não seja a principal ideia que estes cursos tão fantásticos de LPL estejam nos dando. Admito que tenho um dificuldade maior ainda em RSL do que em escrever os textos do ano. É algum problema pessoal com gramática.

Em suma, nos conheceremos melhor no ano que vem ou não. Quem sabe. Espero ter um bom nono ano, o que será construído com bastante suor, imagino. Bom, acho que falei o necessário para contar um pouco de meu percurso ao longo do oitavo ano. Que seja um grande ano.

(:

Embora na carta escrita ao final do 6º ano já aparecessem referências ao currículo daquela série, no texto direcionado à professora do 9º ano, a aluna articula as vozes institucionais que provêm do currículo de outra maneira, como por exemplo em: “Acredito que tenha feito um bom conflito, um climáx que se encarrega da tensão principal e um desenlace lotado de hipocrisia por lado de meu personagem” e em “O fato de escrever querendo sempre por tudo do que penso no texto, se tornou o meu maior desafio no 8ºano. Me deparei com um obstáculo que até aqui, ainda não havia encontrado. Estudamos no 2º trimestre contos, um tipo de texto que se destaca por poucas descrições, omissão de informações, sendo mais sugestivo”. A estrutura do gênero (conflito, clímax, desenlace) e características advindas dela (tipo de texto em geral mais sugestivo) foram objeto de estudo no 8º ano⁴¹. C.S traz, então, fragmentos desse discurso institucional em seu texto (“um bom conflito, um climáx que se encarrega da tensão principal e um desenlace”, por exemplo), mas articula-os com apreciações mais pessoais – às vezes bastante incisivas – (“lotado de hipocrisia por lado de meu personagem”, por exemplo). O currículo, então, entra envolvido por algo que a aluna mostra como um projeto próprio para aprender a escrever – dessa forma, ela articula a voz do outro, para que se torne, na aparência do texto, voz dela mesma.

Além das vozes que vêm do currículo escolar daquela série, outras vozes também se imiscuem na sua: “O aprendizado que levo com este trabalho iniciou-se a partir do momento que iniciamos a leitura da obra. Já tinha uma noção de que este livro tinha algo de especial pelas conversas que tive com a minha irmã. Mas não sabia que teria tanta importância para mim. A leitura já foi algo que mudou muito da minha percepção sobre algumas coisas da vida e do mundo lá fora”. Seguindo no projeto (não necessariamente deliberado) de construir uma

⁴¹ No caderno pedagógico da série há uma atividade intitulada “Estrutura da narrativa”, em que se observa uma estrutura típica em muitos contos, e outra chamada “Sugerir mais e explicar menos”, que conduz os alunos a uma reflexão sobre quais informações podem ficar omitidas em um conto.

(auto)imagem de excelência, C.S. acessa discursos relativos às práticas sociais de leitura também de fora da escola. Apesar de a leitura de *Capitães da Areia* ter sido feita na escola, é em casa que ela conversa sobre o livro e ele não gera, segundo ela, aprendizagens de caráter *escolar* ou (explicitamente) curriculares, mas muda “a percepção sobre algumas coisas da vida e do mundo lá fora”. Observa-se, aqui, um limite estabelecido entre dois espaços: o escolar e o que lhe é exterior. Ao dizer que aprendeu algumas coisas sobre o “mundo lá fora”, a referência que sustenta o texto da aluna está localizada no intraescolar, de onde ela olha para outro espaço.

Por fim, chama a atenção também, nesta carta pela primeira vez, momentos em que o sujeito marca, de forma mais explícita, uma contraposição entre sujeito e instituição. C.S. escreve: “Sempre gostei muito de escrever, portanto, em produções textuais escolares, busco ir além da proposta do texto e me aprofundar na essência dele”. Ela parece querer sublinhar que existe a escola e existe o mundo; ela, se envolvendo com a escola, a ultrapassa, afirmando buscar um aprofundamento maior do que a escola esperaria. A tensão entre o intra e o extraescolar reaparece: de dentro da escola e a partir do envolvimento pelas propostas de escrita escolares, haveria, também, rompimento com o institucional.

Em outros dois casos, C.S. marca como contraposição o institucional e o subjetivo: “Não sei se ficou confuso por causa disso, aí já é com a L. [professora], mas o que quero dizer é que foi um trabalho essencial para o meu crescimento”; “Não sei muito bem de resultado como fui, pois ainda não recebi a minha nota, mas em suma, devo dizer que me orgulhei desta produção”⁴². Nos dois casos, ela contrapõe o que a institucionalidade pensa dela (professor no primeiro caso e nota no segundo) com o que ela mesma pensa, e se autoriza a, de alguma forma, se sobrepor ao discurso institucional: independente do que a professora acha, o trabalho foi essencial para o crescimento (que ela não especifica se se dá dentro da escola ou fora dela); independente da nota, ela se orgulha do resultado. Algumas condições favorecem que esse tipo de construção aconteça. A aluna tem, afinal, muitos indícios – a partir do retorno dos outros – de que seus trabalhos, em geral, não ficam “confusos”; e que, se ela se orgulha de sua produção, provavelmente receberá uma boa nota por ela. Aqui também se percebe como, dentro do processo de subjetivação (o currículo envolvido por projetos pessoais de

⁴² É interessante notar as semelhanças e diferenças desse procedimento adotado por C.S. com algo análogo que faz A.B. (cf. p. 86 desta dissertação): “Foi nessa pouca-compreensão que escrevi o meu primeiro poema. Ainda por cima era uma autobiografia poética. O resultado foi mais uma poesia prosaica do que poética, em que concisão, rima e ritmo praticamente não existiam. Mesmo assim, de algum jeito eu me encantei com aquele texto (mesmo que, ao olhar agora, esse beirasse ao desastre)”. No caso de C.S., fica marcado o outro – professor – com quem ela discute. No caso de A.B., ao contrário, o discurso da avaliação está incorporado pelo sujeito, em um processo maior de assimilação da palavra alheia.

escrita; a leitura presente fora da escola) o diálogo com as marcas institucionais escolares mais fortes (a apreciação do professor, a nota que se recebe) segue condicionando os enunciados que se produz em situações de (auto)avaliação.

A partir do 8º ano, C.S começa a configurar uma imagem que acrescenta à ideia de *boa aluna* e à ideia de *excelente produtora de textos* uma subjetivação um pouco menos condicionada somente à cultura escolar: também, aqui, engajada com a leitura e escrita como práticas sociais. Parece acontecer um movimento de dentro para fora da escola, que veio se desenvolvendo ao longo do tempo.

Nesta carta, chama a atenção também a forma como C.S. vai conseguindo tomar distância de si e do discurso, deixando algumas marcas de subjetividade, que serão intensificadas no ano seguinte. Aparecem três momentos em que a aluna insere aspas em determinadas expressões, gerando pontos de *heterogeneidade marcada*. São eles: (1) Escrevemos 4 contos: um primeiro, apenas uma escrita criativa. Depois, um 1º/2º conto, já mais “oficial”; (2) Estava sempre escrevendo de forma a o que eu chamava de “problema” estar sempre constante; (3) Tenho que dizer que acho que de todos, mesmo sendo um pouco injusto por ser até agora o “mais velho” que já cursamos, foi o mais essencial para a minha escrita. No terceiro caso, as aspas parecem marcar uma imprecisão na expressão, tendo em vista que o ano não é exatamente o “mais velho” e, sim, talvez, o último ou o mais próximo. Nos dois primeiros casos, por outro lado, além de uma possível imprecisão, as aspas delimitam palavras vindas de um discurso próprio da institucionalidade. O conto é “oficial” (em contraposição à *escrita criativa*), ou seja, institucional (escrito em sala de aula, controlado pelo professor, obrigatório, avaliado, etc.). O “problema” também o é do ponto de vista da aprendizagem, daquilo que não se conseguiu conquistar dentro do que é esperado na escola. Neste caso, uma expressão metaenunciativa (“de forma a o que eu chamava de”) insere uma quebra no discurso, que se dobra sobre ele mesmo, avaliando, à distância o que era, no passado, chamado de “problema”. Há, dessa forma, uma marca de alteridade, de um sujeito que pretende delimitar-se em relação a outro.

Há também, nessa carta e nas duas do ano seguinte (Carta de apresentação do 9º ano e “Eu, escritor”) outros momentos em que o discurso volta-se sobre si mesmo, evocando a “não-coincidência entre as palavras e as coisas”: “Não sei muito bem como dizer, mas este foi mais que apenas um trabalho de escola para mim”; “Tenho que dizer que acho que de todos, mesmo sendo o “mais velho” que já cursamos, foi o mais essencial para a minha escrita. Além disso, a aluna evoca o interlocutor, marcando com ele uma negociação de

sentidos: **“Devo dizer que não estou muito ansiosa para o nono ano pelo fato de ser meu último ano no F2 e claro com esta sala. Mas não me leve a mal”**.

Outros momentos em que a aluna parece ir avaliando o seu dizer, retornando sobre o que tinha dito antes, ou se referindo diretamente ao texto que está construindo, enquanto o constrói, são marcas de distância em relação ao discurso e a si mesma: **“Mas tudo isso pode estar errado se eu acho que fiz um bom trabalho, mas na realidade, está tudo errado e o trabalho ficou ruim. Mas quem sabe;** **“Em suma, nos conheceremos melhor no ano que vem ou não. Quem sabe;** **“Enfim, acredito que tudo que tinha pra falar já foi dito.”;** **“Bom, acho que falei o necessário para contar um pouco de meu percurso ao longo do oitavo ano.** As marcas de diálogo com a professora do ano seguinte e as voltas sobre a própria enunciação indicam constante negociação de sentidos, um movimento de aproximação e distanciamento em relação às vozes que compõem o discurso e um estar ao mesmo tempo dentro e fora da linguagem, dentro e fora do discurso escolar.

Carta escrita ao final do 9º ano

Acabei de me dar conta de que tenho que fazer meta-texto. Divertido.

Acho que pra começar, a minha dificuldade de sintetizar as coisas deve ser expressamente destacada em meu texto “Uma paisagem da liberdade ilusória”. Em todos os meus portfólios, você vai encontrar uma grande ênfase nesta questão. Eu não sei o que acontece. Acabo me empolgando, acabo escrevendo tudo o que me vem a cabeça, porque é tanta coisa pra falar, tanta coisa pra dizer... Sai uma loucura. No caso deste mesmo texto, saí um pouco da proposta e não escrevi exatamente uma resenha. Saiu mais para uma análise. Devo tomar sério cuidado com isso mais para frente, pois apesar da minha simpatia à anarquia, *a grande ordem de todas as coisas é o caos girando desordenado assim como deve girar o caos*. É, existe ordem até para o caos. Então é um foco que devo tomar como urgente para o presente e o futuro. Apesar disso, sinto que o que precisava dizer, foi dito, apesar de, possivelmente, 15 vezes. Fui levemente cutucada no comentário da minha querida professora :), mas acho que valeu a pena. Os dois trabalhos finais surtiram efeito.

O conteúdo do texto foi algo que me encantou. Foi um trabalho dm que pude costurar diversos conhecimentos de diversas áreas, o que me deixa, de certa forma, orgulhosa do trabalho final e seu processo. Foi uma loucura gostosa mergulhar por entre versos de Vinícius de Moraes e pela distópica sociedade de Aldous Huxley. Explorar toda a questão da crítica à alienação é algo realmente pirante. Foi uma escrita especial, devido a forma como demandou conhecimentos diversos e abrangeu um assunto tão presente e profundo em nossa sociedade.

Mesmo cometendo este gafe em meu texto sobre *Admirável Mundo Novo*, devo dizer que me orgulho profundamente do texto escrito com minhas duas colegas, A.C e M., que realmente me ajudaram a segurar as rédeas. O texto “A meta-sociedade é a raiz” foi o meu primeiro e mais verdadeiro artigo de opinião. Digo isso, pois é um texto curto, e sim, em momentos pré-revisões, me deparei novamente com a questão de enchição de língua. A dificuldade de escrever pouco seria novamente encontrada, mas foi lindamente superada neste texto. Era muita coisa pra falar. Mas se tem algo que

aprendi com poesia, é que existem palavras densas, que por si só dizem infinitas coisas. Não é necessário explicar tudo, pois existem palavras certas para dizê-las e formas certas para dizê-las. Além disso, preciso confiar mais em meu leitor. Acho que esta é uma questão que tive no oitavo ano, no projeto contos. Não tinha confiança nenhuma no leitor, mas acho que as coisas melhoraram.

Este texto me deu base e sustento para novas críticas ao sistema escolar, mas com certeza me ajudou a construir uma base em textos argumentativos. Foi uma escrita muito gostosa de ser feita e com muita ajuda, o que deixou melhor ainda.

Por fim, mas não menos importante, o texto mais gostoso e divertido escrito no ano inteiro. Um dia para se vestir de Antonio Prata. A proposta de escrita de textos literários já é algo que eu babo por. É, definitivamente, o meu estilo de texto preferido de se escrever. Acho que a articulação de forma e conteúdo é absurdamente encantadora. A subjetividade dos textos é o que dá mais prazer, e sua função estética é realmente incrível. É bem gostoso viajar na literatura e acho que são coisas assim que fazem a vida valer a pena. O texto em si, foi escrito para a prova trimestral, mas que teve uma preparação anterior. Tivemos diversas discussões sobre recursos utilizados por Antonio Prata em seu livro *Nu, de botas*, e tive a oportunidade de encarná-lo, e me usar de seus recursos em meu texto *A la Antonio Prata*. Foi muito divertido. E como é prazeroso escrever este tipo de texto, acho que ficou bom.

Acho que vou ficando por aqui, se não vou escrever a mesma coisa mais 15 vezes. A minha preferência por textos literários se mantém, mas acho que estou começando a acertar as contas com outros gêneros textuais. Continuo com a dificuldade de escrever enxugadamente, mas faz parte. Acho que meu processo está sendo bom. Estes últimos dois meses foram de grande avanço. Obrigada, L.:) hehe

Bom, fico por aqui de verdade dessa vez.

Quanto a escrever, mais vale um cachorro vivo.

Na carta escrita por C.S em seu último ano de F2, mantém-se a recuperação do currículo da série – muito digerido pelo filtro da aluna – para construção da argumentação (“Mas se tem algo que aprendi com poesia, é que existem palavras densas, que por si só dizem infinitas coisas”; “Acho que a articulação de forma e conteúdo é absurdamente encantadora. A subjetividade dos textos é o que dá mais prazer, e sua função estética é realmente incrível”, por exemplo). Aqui, contudo, já nas escolhas sobre o que dizer do currículo mostram-se vozes mais próprias da cultura letrada e não tão tipicamente da escolarização, seguindo assim no movimento de dentro para fora da escola, observado anteriormente. Mantém-se, também, certa explicitação da tensão entre sujeito e instituição. Mas neste momento, não tanto como *eu x escola* e sim como tentativa de adequação a certas *características* de textos escritos (“apesar da minha simpatia à anarquia (...), existe ordem até para o caos”). A tensão dessa tentativa de adequação se mostra na circularidade do uso do “apesar de” no parágrafo referido: “Apesar disso, sinto que o que precisava dizer, foi dito, apesar de, possivelmente, 15 vezes”. Segundo a aluna, é necessária a adequação ao gênero, mas o que ela queria dizer talvez não coubesse no gênero, então avalia positivamente o fato

de o texto ter dito tudo o que era preciso, para, em seguida, avaliar negativamente o fato de talvez ter se repetido muito. Trata-se de um vai e vem entre *caos* e *ordem*; vontade e *adequação à proposta*; *tudo o que precisa ser dito* e concisão; a institucionalização, afinal. C.S, inclusive, personifica essa pressão institucional na professora (por quem foi “levemente cutucada”), sem antes suavizar essa suposta pressão com um sorriso e o adjetivo “querida” para a professora. Assim como acontece no ano anterior, a aluna evoca o interlocutor, marcando uma negociação de sentidos: “Fui levemente cutucada no comentário da minha querida professora :)”⁴³; “Obrigada, L. :) **hehe**”. Interrompe-se, então, o enunciado corrente, para negociar sentido com a professora, que certamente será leitora do texto. Ao final, toda essa adequação parece fazer parte do projeto da aluna, para si mesma, de formar-se escritora, que ela põe em diálogo com o que aprende na escola.

Outros dois indícios de diálogo chamaram atenção na primeira e na última frase do texto (“Acabei de me dar conta de que tenho que fazer meta-texto. Divertido.”; “Quanto a escrever, mais vale um cachorro vivo”). Quanto ao primeiro enunciado, dois aspectos se destacam: a junção entre obrigação e diversão (“tenho que fazer”; “Divertido”); e a declaração de que sabe o que se espera dela (se dá conta de que trata-se de um meta-texto). Nesse momento, de abertura de sua carta, C.S. se coloca em uma posição muito privilegiada: eu sei o que você quer de mim, eu faço e eu me divirto. Na medida em que ela declara saber qual a regra do jogo – ditada pela instituição e subentendida – ela se iguala ao interlocutor e as regras do jogo são agora (também) dela. Na medida em que eu digo *eu sei o que vocês são*, eu consigo saber quem eu sou. Parece-nos, assim, o ápice do projeto da aluna de que seu dizer não seja submetido à vontade institucional: ela é obrigada a escrever, mas avisa que fará porque, nesse caso, isso a diverte. Trata-se de um momento em que o discurso se dobra sobre ele mesmo, em que se interrompe a cadeia discursiva, em que o sujeito marca distância em relação ao seu dizer, colocando-se acima da situação e não submetido a ela. Além disso, mantém-se uma ambiguidade até o final: é divertido ter que fazer um meta-texto ou é divertido descobrir que tem que fazer um meta-texto, ou seja, desvendar a regra do jogo?

Quando explicita-se esse domínio do jogo, e a aluna mostra para a escola que sabe o que a escola espera dela, parece-nos que há, afinal, “*relação entre consciências*” (BAKHTIN, 2015, p. 79). A aluna estabelece diálogo com a consciência do outro (do professor/ da instituição), que passa a fazer parte, também, do seu campo de visão. Há escuta e resposta.

⁴³ O símbolo :) é usado como um sorriso.

Quanto ao segundo enunciado (“*Quanto a escrever, mais vale um cachorro vivo*”), o último de seu portfólio, trata-se de uma citação de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (novela não trabalhada no currículo do F2 da escola, vale dizer). Depois de fazer um “meta-texto”, de encerrar o processo de construção do portfólio que durou quatro anos, justamente ao finalizar e deixar completo o seu site de produções escritas, ela afirma que a escrita nem vale tanto assim. Trata-se, no mínimo, de certa ironia, que contribui para a imagem de alguém que pertence à cultura letrada e que domina a regra do jogo.

“Eu escritor” (escrito ao final do 9º ano)

Primeiramente, fora Temer.

Agora...

*Tenho uma folha branca
e limpa à minha espera:*

mudo convite

*tenho uma cama branca
e limpa à minha espera:*

mudo convite:

*tenho uma vida branca
e limpa à minha espera.*

- Ana Cristina César

Hello darkness, my old friend.

Contar a própria história é engraçado. É engraçado porque a gente nunca sabe exatamente o que dizer. Mas acho que às vezes é preciso. A realidade é que eu não sei. Não sei porque as plantas crescem, porque o céu é azul, porque venta, porque chove, porque não sei isso ou aquilo, e por fim, não entendo, principalmente, o tempo. Mas acontece que *os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos.*

E contar qualquer história, é retratar os passares do tempo.

Não acho que exista um começo para tudo isso, e *sei que o universo jamais começou.* As histórias são contínuas, e olhando para a raiz das coisas, quantas raízes mais que não existem!

Cada coisa era cada coisa e inteira, na união de todas as suas infinitas partes.

Então não vou definir um começo. Que comece aqui, a 10 mil anos atrás, ontem, amanhã, não sei.

Esbarrei aqui, na *cruel dança do tempo*, no espaço desse tempo e no tempo desse espaço. E as dúvidas brotam, brotam e florescem como gotas de chuva. De buracos negros à Guimarães Rosa, de Amélie Poulain à Beatles, vou me encontrando e *vou sendo como posso.* Acho que às vezes, tudo bem as coisas serem assim, tão incompreensíveis e incompletas.

E é o que dá graça. Procurar em cada viga da vida, procurar em cada filme, livro, música. E

contar a própria história, e amar a própria história, e viver a própria história. Minha graça vem sendo instigada a cada palavra de alguns seres vivos maravilhosos, dos quais tenho o prazer de partilhar um instante no tempo, dentro de um tal portão azul, da rua Barroso Neto, 91. É muito prazeroso ser incentivada a ler tal obra vital escrita por Mia Couto, ou escrever um texto literário que expresse as pequenas coisas do mundo. É muito prazeroso aprender, *porque há direito ao grito*. E ao longo dos passares da vida, vamos costurar o tempo com o nosso fio de silêncio.

Voltando a questão mais burocrática deste texto, devo dizer que língua portuguesa e literatura é algo que me faz realmente bem.

Quanto a escrever, mais vale um cachorro vivo.

No começo de 2016, aprendi uma das coisas mais lindas do mundo. Articular forma e conteúdo em um texto literário é transpor o mundo em palavras. E nunca vi nada que se encaixasse mais na vida prática. Me deparei com poemas de Carlos Drummond de Andrade, que exploram a essência e aparência deste corpo que habitamos. Me deparei com aspectos formais e aspectos temáticos nas aulas de artes e seus estênceis.

E o mundo vai dando suas voltas, em seu próprio tempo, girando a vida. Nesta busca incansável por sentidos, me deparei com o meu próprio corpo. Me deparei com o fato bizarro de termos dedos, braços, pernas. Não poderia ter sido de melhor forma. A poesia se juntou no caminho e criou meu descaminho, meus não-sentidos e despropósitos.

O homem fazendo o mundo e o mundo fazendo o homem, passou a gerar sentido na minha cabeça. Relacionar-se era recheiar o corpo com alguém, porque *o corpo tem alguém como recheio*.

Este texto está chegando ao fim, e as coisas ficam cada vez melhores. O vazio só cresce, o incompleto se alarga, mas tudo é mais divertido. Afinal, *quem se indaga é incompleto*. Acho que faz parte desta página em branco que nos chama. Esta aqui já não se encontra mais nesse estado, mas temos uma inteira lá fora nos esperando.

É vida que segue, segue pelos *tortuosos caminhos por onde viajavam anjos e demônio*.

A carta de apresentação geral do portfólio de C.S, última a ser escrita, e primeira a ser acessada pelo leitor pela lógica do site, começa com três citações: uma do discurso político corrente no país no momento da escrita do texto; a segunda, um poema de Ana Cristina César; e a terceira, o primeiro verso da letra de *The sound of silence*, de Simon & Garfunkel. Não são, porém, três textos “soltos”, desconectados entre si ou do que vem em seguida. A aluna faz uma costura articulada desses três textos, em função da sua própria escrita. A primeira frase foi uma piada recorrente para se referir a aberturas, em diferentes contextos, para parcela da população brasileira durante o ano de 2016. Por causa do “primeiramente”, ela cabe, discursivamente, de forma ajustada na abertura de um texto de abertura. Em seguida, o poema de Ana Cristina César faz referência à situação em que C.S está: colocada diante da página em branco para escrever, e se colocando – crescendo, terminando um ciclo – diante da vida a esperando. Essa referência será retomada ao final da carta, no penúltimo parágrafo. Por fim, o verso de Simon & Garfunkel funciona como uma espécie de invocação à musa (por causa, principalmente do “Hello”, que interpela). Assim, as três vozes marcadas do discurso alheio aparecem abrindo o texto e de forma bem costurada em função do sentido que se quer gerar.

Percebe-se que C.S cria aqui “relações dialógicas, isto é aquele ‘tipo especial de relações *entre sentidos*’⁴⁴ das quais só podem participar sujeitos reais ou potenciais no discurso (...). Portanto, cruzam-se nessa relação dialógica dois enunciados plenos (...) que ‘revelam relações dialógicas se há entre eles uma convergência de sentidos por mínima que seja’⁴⁵ (BEZERRA, 2013, p. 197).

Em seguida, o texto continua repleto de outras citações, marcadas em itálico, e também costuradas com trechos próprio. São ao todo dez trechos de contos, canções ou poemas de autores que escrevem em língua portuguesa (como Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Mia Couto, Arnaldo Antunes, entre outros). Textos de alguns desses autores foram objeto de estudo durante a escolaridade de C.S, como Mia Couto, Clarice Lispector e Guimarães Rosa; outros, não. Ela recorre, então, a conhecimentos construídos dentro da escola e, também, em sua relação com a leitura que se dá fora da escola. A opção pelas citações e pela menção aos outros escritores (como Carlos Drummond de Andrade) é explicada pela aluna em: “E é o que dá graça. Procurar em cada viga da vida, procurar em cada filme, livro, música. E contar a própria história, e amar a própria história, e viver a própria história”. Então, para contar a própria vida – enquanto escritora (e aluna de F2 daquela escola) –, C.S recorre a escritores e memórias da escola.

As dez citações têm algo em comum: apesar de estarem escritas em itálico, se misturam aos enunciados da aluna, já que entre eles não há quebra sintática. Por exemplo: “Esbarrei aqui, na *cruel dança do tempo*, no espaço desse tempo e no tempo desse espaço. E as dúvidas brotam, brotam e florescem como gotas de chuva. De buracos negros à Guimarães Rosa, de Amélie Poulain à Beatles, vou me encontrando e *vou sendo como posso*.” O primeiro trecho em itálico é citação de Mia Couto no conto “Os olhos dos mortos”, do livro *O fio das missangas*, lido em sala de aula no 9º ano. A segunda citação é verso da letra de “Mistério do planeta”, interpretada pelos Novos Baianos. Essas vozes, outros, marcados como outros, vão se inserindo na voz dela; ou ainda, ela vai tomando distância e se inserindo, subjetivamente, em discursos alheios. Ao mesmo tempo em que há quebra e limite entre eu e outro pelo uso do itálico, há mescla no discurso conhecido, pela interpretação e apropriação deste.

A ideia de prazer está novamente e constantemente associada a aprender (as dúvidas e busca por respostas, a declaração de encantamento com certos autores e com descobertas sobre as artes). E em determinado momento, quando trata desse prazer, escreve: “É muito prazeroso aprender, *porque há direito ao grito*”. O fragmento em itálico, retirado de *A hora*

⁴⁴ BAKHTIN (2002, p. 335) apud BEZERRA, 2013, p. 197.

⁴⁵ Idem, ibidem.

da estrela, de Clarice Lispector, é apresentado como causa para o prazer de aprender. O tal prazer em aprender está, logo em seguida – e novamente – associado a elementos do currículo do 9º ano: articulação entre forma e conteúdo; aspectos formais e temáticos nas aulas de Arte. Aqui, essas vozes são mais radicalmente do que antes apresentadas como pertencentes ao sujeito: é a aluna quem as articula e dá sentido a elas. O currículo vem associado, dessa vez, ao próprio corpo: “Nesta busca incansável por sentidos, me deparei com o meu próprio corpo. Me deparei com o fato bizarro de termos dedos, braços, pernas. Não poderia ter sido de melhor forma. A poesia se juntou no caminho e criou meu descaminho, meus não-sentidos e despropósitos”; e novamente a poesia, de dentro da escola, é associada a algo que a ultrapassa, o próprio corpo. Ademais, as vozes dos autores vêm descontextualizadas e reinscridas em um contexto particular ressignificadas pela experiência da aluna, que desloca sentidos, associando trechos de obras literárias com enunciados de caráter bastante pessoal.

A relação entre o intraescolar e o extraescolar continua, então, muito marcada nesse texto, além de uma postura desafiadora da aluna frente à instituição. Em determinado momento, ela demarca sua voz, contrapondo-se ao escolar obrigatório, dizendo: “Voltando a questão mais burocrática desse texto”, qualificando como “burocrática” a exigência que a escola fazia a ela, mas cedendo espaço, nesse momento a essa exigência, dialogando com ela. Trata-se de mais um momento em que C.S. marca distância em relação ao seu dizer. Em: “Articular forma e conteúdo em um texto literário é transpor o mundo em palavras. E nunca vi nada que se encaixasse mais na vida prática” e “Esta aqui já não se encontra mais nesse estado, mas temos uma inteira lá fora nos esperando”, novamente articula-se o intra e o extraescolar. No último trecho, novamente, uma menção direta ao próprio texto que está sendo escrito.

Nota-se, então, no final desse processo, que diversas vozes são articuladas e ressignificadas, de modo que vai se concretizando o movimento iniciado no ano anterior, em que aparece um projeto de escritora que, em diálogo com a escola, pretende ultrapassá-la.

Conclusões a respeito do portfólio de C.S

No percurso de elaboração de seu portfólio, C.S vai construindo uma autoimagem enquanto escritora, em diálogo estreito com a instituição escolar, que lhe dá contorno e faz parte do outro que a constitui como sujeito. No que diz respeito a essa autoimagem, percebemos algumas mudanças, ainda que não radicais, na imagem que ela constrói de si mesma durante as escritas das cartas dos portfólios. Enquanto na primeira carta, escrita ao final do 5º ano, entrevemos a imagem da *boa aluna*, mais no sentido da disciplinarização,

com o passar do tempo essa autoimagem passa à excelência e, inclusive, fica menos colada à cultura escolar. Ao final do percurso seu texto é construído em torno da argumentação de que ela é integrante plena da cultura letrada. Há, então, uma passagem do estritamente intraescolar à articulação entre ambos.

Ao mesmo tempo em que a autoimagem construída vai sofrendo alguma transformação durante a escrita do portfólio, a forma como a aluna articula as vozes institucionais também se modifica. No começo, ao final do 5º ano, percebemos uma posição marcada pelo lugar de quem está sendo avaliado. Ao mesmo tempo, a voz que aparece em seu texto provém de um discurso escolar mais genérico, de um contexto social mais amplo, que contorna o que significa ser um bom aluno. Nas duas cartas seguintes – ao final do 6º ano e ao final do 8º ano – algumas marcas do discurso institucional aparecem de forma mais específica, por meio da recuperação do currículo das séries e ela passa a assumir o lugar de avaliadora de seus próprios textos. Ser uma *boa aluna* aqui já ganha outros contornos e passa por dominar determinados conteúdos, que a aluna busca mostrar saber quais são. Neste momento, a voz institucional aparece envolvida por escolhas, apreciações pessoais, articulada em maior diálogo com o outro que a conforma. Entre o 8º e o 9º ano, emergem nas cartas de C.S palavras provenientes do discurso da cultura letrada, e seu texto fica menos condicionado às vozes da cultura tipicamente escolar. É o momento também em que uma voz mais própria e uma voz mais institucional são marcadas no texto por meio de oposição ou negociação, até, ao final do processo observarmos uma orquestração intensamente polifônica das vozes que fazem parte da sua narrativa enquanto estudante. Deixando aparecer vozes polêmicas (o sujeito dentro da escola e fora dela; as vozes da avaliação escolar; as exigências do professor; as vozes da cultura letrada), e dando a elas o mesmo valor, diferentes pontos de vista são acessados, criando uma complexidade que faz com que a relação sujeito-instituição não se feche.

Saímos de um momento, no começo do F2, em que a aluna, da perspectiva de quem é avaliada, repete um discurso institucional, passando por um momento em que ela se coloca como avaliadora de seus textos e, ao final, um momento em que a tensão entre sujeito e instituição fica marcada textualmente e em que vozes do sujeito tentam se sobrepor ao institucional. Provavelmente, a maneira como a aluna maneja as vozes provenientes de outros discursos e a autoimagem que constrói neste percurso são um tanto relacionadas ao seu percurso enquanto estudante naquela escola e as respostas que em diversas instâncias recebe da instituição. Mas não é só isso: nos parece que a relação que ela estabelece com a escrita é também determinante para a maneira como ela vai se subjetivando em relação à instituição.

Ao mesmo tempo que ela argumenta em torno de sua própria excelência, ela parece querer romper com essa imagem de boa aluna.

Nota-se, também, um deslocamento no que diz respeito à metaenunciação. Ela parte de um lugar enunciativo, em que há pouco distanciamento em relação a si mesma e à própria enunciação, para ao final, dominar um jogo metadiscursivo a ponto de explicitá-lo.

Ser participante da cultura letrada e enxergar a leitura e a escrita como práticas sociais e discursivas garante a aluna maior domínio do jogo de (auto)avaliação nesse contexto e maior autonomia em relação ao discurso institucional. A maneira como ela significa o que é texto e o que é aprender a escrever é determinante para o seu processo de subjetivação. Ao final dos anos de F2, ela se constitui como praticante da cultura letrada e aprendiz de algo abrangente, maior do que o seu percurso escolar. Nesse sentido, cremos que a tensão que se coloca aqui entre sujeito e instituição apresenta uma relação complexa, que não se fecha: é justamente se contrapondo que C.S se submete integralmente àquela instituição, e é justamente se submetendo que ela se contrapõe, tem autonomia e se liberta. Por um lado, ela quer se provar excelente dentro da escola, se apresentando aos futuros professores como alguém que justamente por ser excelente extrapola as fronteiras escolares; ou justamente por extrapolar as fronteiras escolares é excelente. Por outro lado, ela estabelece uma relação com a escrita tão significativa que não se submete à escola, mas aproveita as oportunidades que a escola lhe oferece para se expressar.

4.6 Discussão

As análises dos portfólios de cinco alunas mostram maior ou menor tensão entre sujeito e instituição, que se apresenta de diferentes modos, evidenciando que o embate provocado pela situação de (auto)avaliação produz diferentes respostas. Detivemo-nos primeiramente na análise do portfólio não pertencente ao grupo 1. Os textos de H.C, por terem muitos traços bastante representativos dos outros grupos, foram analisados de modo a termos um contraponto em relação aos portfólios produzidos pelas alunas do primeiro grupo. Em segundo lugar, apresentamos a análise do portfólio de C.T, que, apesar de ter sido categorizado no grupo 1, aproxima-se do extrainstitucional de maneira bastante tímida e, por isso, fica no limiar deste grupo. Durante as análises, observamos a alternância entre as três posições ocupadas pelos sujeitos (avaliado, avaliador, extrainstitucional) como tensões que vão sendo estabelecidas, gerando embates e ambiguidades, já que de uma perspectiva intraescolar os sujeitos oscilam entre os lugares de avaliado e avaliador e, ao mesmo tempo,

podem escapar de algo estritamente escolar e oscilar entre representarem-se como alunas e, também, como não alunas, situando-se dentro e fora da escola. Percebemos que as alunas, durante seu processo de construção do portfólio, vão estabelecendo uma relação mais ou menos complexa com a instituição e identificamos diferentes maneiras como a tensão se constitui.

Começamos analisando o portfólio de H.C, representante dos portfólios não categorizados no grupo 1. Vale a ressalva de que não é possível generalizar o que faz H.C para todos os outros alunos destes grupos, tendo em vista que há grande diversidade no que a situação de (auto)avaliação produz. No entanto, nota-se nesse caso um procedimento que permite-nos colocar em relevo aquilo que fazem, afinal, as alunas que compuseram o primeiro grupo e o que é favorecido pela presença do extraescolar. Notamos, primeiramente, uma forte disciplinarização do sujeito neste caso, que não só se mobiliza para atender à tarefa escolar de forma correta, mas também adere ao discurso institucional sem oferecer resistência, tendo em vista que ela se diz predominantemente repetindo, principalmente, o discurso da avaliação escolar. Assim, parece-nos que ela é representada – ainda que em primeira pessoa – pela palavra do outro, que a conforma. Nesse sentido, o *excedente de visão e de conhecimento* em relação à própria produção textual fica com o professor, dado que o afastamento alcançado é tênue. Conforma-se uma visão da relação sujeito-escrita e sujeito-instituição como algo acabado. Ainda assim, percebemos no decorrer da elaboração do portfólio um sujeito que dialoga com o discurso institucional desenvolvendo uma atitude progressivamente mais responsiva às palavras do outro. Ao final, seu portfólio mostra uma ambiguidade no que diz respeito à relação com a escola: fazendo justamente o que a escola demanda, se institucionalizando ao máximo, ela não atende à expectativa de distanciamento que traz o portfólio.

Entrando especificamente nas análises dos portfólios situados na primeira categoria, não temos, também, uma maneira única de responder à situação de (auto)avaliação. Começamos por um portfólio em que o extraescolar aparece mais timidamente, e em que não identificamos uma possibilidade metaenunciativa. C.T predominantemente ocupa um lugar de avaliadora de seus textos, apropriando-se de um discurso institucional, e ficando no campo da metalinguagem. No entanto, ao contrário de H.C, tem maior possibilidade de afastamento e um domínio maior do jogo da (auto)avaliação e, por isso, não só repete as palavras alheias: conforma, de modo monofônico, um personagem que pode ser olhado com certo distanciamento, predominantemente por meio do agenciamento da própria voz no passado, misturada sempre com as vozes institucionais. Nesse sentido, adquire, por meio do olhar do

outro, um *excedente de visão e de conhecimento* em relação a si própria e seus próprios textos, podendo olhar-se de fora, tornando-se “objeto do próprio dizer” (BAKHTIN, 2011, p.13). Com a adoção de uma argumentação potente, vai fazendo sua posição valer. Isso é feito, sempre, de forma condicionada pelo institucional e, nesse sentido, C.T mostra-se, também, altamente disciplinarizada.

O terceiro portfólio analisado, de A.B, também mostra adesão ao institucional. No entanto, aqui o extraescolar surge com mais força e a aluna articula vozes provenientes do discurso escolar, com vozes provenientes de outros lugares e, tomando distância de todos esses discursos, vai se delimitando, ou seja, ao marcar distância toma posição frente a outros dizeres e procede a uma “operação de constituição de identidade para o discurso”(AUTHIER-REVUZ, 1990, p.31). Ela se insere no discurso escolar, mas vai além dele, aceitando-o, transformando-o e deixando marcas de sua presença. Assim, ela não se submete completamente aos outros discursos com os quais dialoga. Cresce, no decorrer de seu percurso com o portfólio o lugar da metaenunciação. Apesar de pouca contraposição entre sujeito e escola, o embate de vozes que aparecem no mesmo patamar se dá entre o escolar e o extraescolar; o sujeito, migrando de uma posição intraescolar para uma extraescolar, mostrando-se ao mesmo tempo aluno e não aluno, vai constituindo um discurso próximo ao polifônico, em que todas essas vozes, inclusive a própria, vão sendo agenciadas de modo que, às vezes, aparecem de forma equipolente. Assim, não se fecha uma relação única entre sujeito e instituição, mas ela se dá de forma complexa, em que ao mesmo tempo há submissão e possibilidade de superação.

Por fim, nos dois últimos portfólios, de M.L e C.S, a situação de (auto)avaliação gera maior embate e tensão entre sujeito e instituição (ainda que seja uma tensão produtiva). Ambas estabelecem uma relação complexa com a escola, que nunca se fecha: ao mesmo tempo que se contrapõem, se submetem maximamente às expectativas escolares; ao mesmo tempo que se submetem, conquistam a possibilidade de transgredir. M.L argumenta mais para o viés da rebeldia, da estranheza, mas em seu discurso de “libertação” vemos muita adesão à escola. Ao tentar se libertar do discurso intitucional, ela se mostra boa escritora, mas também boa aluna, que atende às expectativas escolares de demonstrar vínculo com o conhecimento e com as práticas de escrita. Ao contrário dos outros casos, ela se coloca pouco no lugar da avaliação e, dessa forma, acessa pouco a metalinguagem escolar em suas cartas – o que, de certa forma, constitui-se como uma transgressão. M.L leva para o subjetivo o impasse que tem com a escola e tenta resolvê-lo por meio de uma ilusória libertação interna. No entanto,

fazendo isso, ela consegue escrever com autonomia dentro da escola, na medida em que encontra um estilo, mostrando trabalho do sujeito ao entrar no discurso alheio.

C.S, por sua vez, argumenta em torno da excelência, no primeiro plano de seus relatos está a tentativa de mostrar ao professor que ela é uma excelente aluna e escritora, mas percebemos que ela escreve ao mesmo tempo para se provar boa aluna e para contestar o lugar de boa aluna. Ela domina o jogo da (auto)avaliação a ponto de evidenciar o projeto de que seu dizer não seja submetido à vontade institucional. De maneira complexa, ela adere ao chamado institucional, recorrendo à metalinguagem e colocando-se, inclusive, no lugar da metaenunciação. Mas escrevendo textos repletos de ambiguidades e idas e vindas, abre espaço para o contraditório e cria um dizer próprio que, apesar de dialogado com o institucional, dele se liberta.

Em ambos os portfólios, de M.L e C.S, o extraescolar é articulado ao intraescolar o tempo todo – muitas vezes como contraposição. Elas adotam posições subjetivas que migram do lugar de aluno para não só aluno e que estão, ao mesmo tempo, dentro e fora da escola; elas cumprem o que a escola exige e, ao mesmo tempo, fazem outra coisa. A instituição, o professor e suas exigências são marcados como outros a partir de quem as alunas se delimitam. Além da criarem uma narrativa plurivocal, deixando aparecer com autonomia vozes provenientes de diferentes lugares, elas mostram a própria autoconsciência de maneira dialogizada, em constante interação com outros. Assim, além de conformarem um *excedente de visão e de conhecimento* em relação a si mesmas, articulam diferentes vozes, de forma a representar a si mesmas e a própria relação com a instituição como não acabadas.

Ao ler todos os portfólios das alunas do grupo 1, observamos que uma possibilidade metaenunciativa vai se constituindo gradativamente nos três últimos casos. No início da produção dos portfólios, há pouquíssimas ou nenhuma marca de metaenunciação nos textos das alunas. Ao final, ao contrário, elas chegam a um alto grau de tensão, deixando muitas marcas de heterogeneidade. C.T mostra essa possibilidade mais timidamente, enquanto as outras três alunas do grupo 1, A.B, M.L e C.S, frequentemente marcam distância em relação a outros por meio da glosa metaenunciativa. Tanto esta quanto a polifonia evidenciam o caráter de negociação com a palavra alheia que essas alunas alcançam gradativamente: “A existência do *metadiscorso*, como a da polifonia, revela a dimensão inevitavelmente dialógica do discurso, que deve abrir seus caminhos, negociar em um espaço saturado pelas palavras e pelos enunciados outros”(CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D., 2014, p. 327).

4.6.1 - Diálogo e polifonia na construção de portfólios

A partir das contribuições do Círculo de Bakhtin, procuramos fazer uma leitura dos portfólios adotando uma perspectiva dialógica, buscando marcas de diálogo entre sujeito e instituição que pudessem sinalizar as relações estabelecidas por um sujeito com a instituição escolar em uma situação de (auto)avaliação. A partir das análises dos textos, observamos relações complexas, em que nem sempre há dicotomia entre se submeter à instituição e se subjetivar. Observamos essa relação por meio da análise das maneiras como os sujeitos entram em diferentes discursos e mobilizam vozes provenientes de diferentes lugares.

Esse agenciamento de vozes evidencia o caráter responsivo da linguagem, já que salientamos constantemente a maneira como os sujeitos respondem a discursos institucionais e extrainstitucionais e ao mesmo tempo elaboram enunciados a partir da expectativa de resposta ativa de seu interlocutor. Observamos, também, a plurivocalidade dos discursos, a partir da análise de enunciados em que vozes institucionais eram associadas de modo heterogêneo com vozes dos alunos, ou em que os sujeitos traziam diferentes vozes e as punham em diálogo. Ficou, também, bastante nítida a constituição dos sujeitos a partir do olhar de outros, que os conformam. Foi sempre por meio da interação com outros olhares – do professor, do discurso da avaliação escolar, do discurso da apreciação da literatura, etc. – que os sujeitos enxergaram a si mesmos enquanto escritores. A ideia de consciência como dialógica e absolutamente dependente da alteridade ficou também muito marcada, ainda quando tratamos de autoconsciência. No processo de “tomada de consciência” em relação à própria escrita, a relação com os outros que conformam os sujeitos é o que se destaca.

Nesse sentido, o modo como as alunas estabelecem a negociação entre o intra e o extraescolar parece mostrar alguns elementos e condições para a possibilidade delas de, em certos momentos, escrever com autonomia ainda que dentro da escola. Uma das maneiras que se destacou como favorecedora dessa autonomia foi encontrarem um lugar de complexidade na sua relação com a escola: estando dentro e fora ao mesmo tempo, o que fica marcado nos portfólios de A.B, M.L e C.S. Estando ao mesmo tempo dentro e fora da escola, conquistam a possibilidade de posicionarem-se à distância em relação a si mesmas e aos próprios textos, colocando-se à margem de si.

Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda o limite do apenas vivido. Para isso, (para posicionar-se axiologicamente frente à própria vida), o escritor precisa dar a ela um certo acabamento, o que ele só alcançará se distanciar-se dela, se olhá-la de fora, se tornar-se um outro em relação a si mesmo. Em outros termos, ele precisa

se auto-objetificar, isto é, precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento (FARACO, 2013, p. 43).

No caso dos portfólios analisados, acreditamos que a relação complexa que se estabelece com a instituição favorece que os alunos, de um lugar, possam olhar-se como objetos, em um outro lugar. Dessa forma, têm a possibilidade de distanciamento, tendo eles próprios algum excedente de visão em relação a si mesmos, e não mais apenas o professor.

No entanto, esse distanciamento e excedente de visão só é possível por meio da interação com outros. Para Bakhtin, nós avaliamos nossa imagem externa “não para nós mesmos mas para os outros e através dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 31). A autoimagem das alunas enquanto escritoras esteve todo o tempo sendo construída em diálogo com o olhar do professor a quem se endereçavam e em resposta a olhares recebidos de dentro e de fora da escola.

É ingênuo pensar (...) que no ato de olhar-se no espelho há uma fusão, uma coincidência do extrínseco com o intrínseco. O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro. (FARACO, 2013, p. 43)

A situação encontrada em parte do grupo 1 – na qual os sujeitos transitam entre posições de alunos e de não alunos, migram entre intra e extrainstitucional – é o que produz uma condição tensa, de embate, plurivocal. Para Bakhtin, a narrativa de Dostoiévski é diferente das dos autores antes dele justamente porque ela surge do embate, o que ficou evidenciado em maior ou menor grau nas análises dos portfólios. Por vezes, percebemos que as vozes dos sujeitos e as vozes da instituição são postas no mesmo patamar, ficam *plenivalentes*. Dessa forma, os sujeitos se apresentam como não acabados, não concluídos, assim como a relação que estabelecem com a escola: “O autor não conclui as personagens porque elas são inconclusíveis como indivíduos: o homem avança sempre e está sempre aberto a mudanças decorrentes da sua condição de estar no mundo como agente, como sujeito” (BEZERRA, 2015, p. XI). No caso dos sujeitos estudados, o que fica em aberto é a relação com a instituição e com a escrita, que é complexa e está sempre em mudança, em conflito; não se fecham, então, as relações que estabelecem com a escola e com a escrita, dentro e fora da escola.

Como já sabemos, a partir da interação com os olhares dos outros os sujeitos vão se constituindo. Para Bakhtin, no romance polifônico, boa parte do campo de visão do autor é transferido para os próprios personagens, que assim, por meio de uma autoconsciência dialogizada, não podem ser concluídos pelo olhar do outro. É exatamente o que nos parece

acontecer nos casos dos portfólios das alunas A.B, M.L e C.S: dialogando constantemente com o que diz a escola e o professor, ficam conscientes das definições que lhes são atribuídas e, logo, não são acabadas pelo olhar totalizante do outro. Sobre *Memórias do subsolo*, Bakhtin afirma:

O herói do subsolo dá ouvido a cada palavra dos outros sobre si mesmo, olha-se aparentemente em todos os espelhos das consciências dos outros, conhece todas as possíveis refrações de sua imagem nessas consciências (...). Mas sabe também que todas essas definições, sejam parciais ou objetivas, estão em suas mãos e não lhe concluem a imagem justamente porque ele está consciente delas; pode ultrapassar-lhes os limites e torná-las inadequadas (BAKHTIN, 2015, p. 59).

Em todos os portfólios do grupo 1 encontramos tensão entre sujeito e instituição. O que nos parece é que conforme as tensões vão se mostrando mais fortes, produz-se efeitos diversos: apropriação ou transgressão do discurso institucional; deslocamento ou não rumo à metaenunciação; conformação de um discurso monofônico ou polifônico; concepção da relação entre sujeito e instituição como algo acabado ou em constante movimento.

5 CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, objetivou-se investigar as relações sujeito-escrita e as relações sujeito-instituição escolar, observando especialmente o que o aluno escreve a respeito da própria escrita e partimos da hipótese de que a (auto)avaliação escolar, por ser complexa e multifacetada, promove um embate entre sujeito e instituição, de modo que a subjetivação se daria em estreita relação com a institucionalização. Para refletir sobre sujeito e escrita – e investigar a constituição do sujeito enquanto escritor a partir das maneiras como respondem ao chamado de tomar a palavra sobre a própria escrita e sobre a própria aprendizagem –, partimos de portfólios de produção textual de alunos que, elaborados em contexto escolar, evidenciam um percurso do estudante em sua relação com a aprendizagem da escrita.

O *corpus* da pesquisa foi constituído, inicialmente, por 47 portfólios de estudantes do F2 de uma escola particular de São Paulo. O mapeamento desse material nos deu um primeiro olhar para as diferentes maneiras como os sujeitos respondem à escola, quando sistematicamente colocados em situação de autoavaliação. Quando convocados a escrever sobre a própria escrita, identificamos que os alunos: (1) dizem do sentido da escrita, para além da escola; (2) voltam-se para a própria afetividade e para o que reconhecem como avanço; (3) focam-se nas faltas e no que reconhecem como não avanço; (4) declaram esforço, mas não olham para os próprios textos ou aprendizagem; (5) negociam com a escola, explicitando desagrado, mas focando-se em transformações. O recorte do *corpus* nos levou à investigação mais detida sobre a complexa relação entre o intra e o extraescolar e nos mostrou, nesse lugar duplo, a intrincada vinculação entre institucionalizar-se e subjetivar-se.

A conceitualização teórica foi feita por meio da concepção de *diálogo, excedente de visão e polifonia* (Bakhtin), o que foi essencial para a compreensão da relação sujeito-escola e sujeito-escrita a partir de sua complexidade. Esse arcabouço teórico foi fundamental para o distanciamento necessário entre a professora e a pesquisadora, no sentido de oferecer instrumentos para o deslocamento do olhar para a aprendizagem rumo ao olhar para o discurso. Por causa da essência do material analisado, também foi necessário conceitualizar as diferenças entre tomar a língua ou a composição textual como objetos, *a posteriori* (como um mecanismo de metalinguagem) e tomar o discurso ou a enunciação como objeto no decorrer da mesma enunciação (como metadiscurso, ou metaenunciação). A partir disso, refletimos sobre a metaenunciação como distanciamento e negociação com o discurso do outro.

A análise dos portfólios selecionados mostrou-nos a tensão posta pelo embate na situação de (auto)avaliação e as maneiras como sujeitos puderam se constituir em diálogo

com a instituição. Encontramos três posições pelas quais os sujeitos transitam, estabelecendo relações com a sua possibilidade de distanciamento e com as possibilidades que mostram em relação à metalinguagem e à metaenunciação: o lugar de avaliado, de avaliador e extrainstitucional. Postas em diálogo, essas posições evidenciaram os embates observados entre sujeito e instituição. Concluímos que os sujeitos, em diálogo estreito e constante com a instituição, sob determinadas condições, podem constituir um lugar para si e, se institucionalizando, podem, também, encontrar maneiras para escrever com autonomia dentro da escola. Vimos que a institucionalização está sempre presente, que os sujeitos sempre respondem à escola e, em alguma medida, aderem ao discurso institucional (afinal, eles são alunos em uma escola). Mas, os sujeitos respondem também a outros discursos, que não só os institucionais escolares e, na medida que põem em diálogo diferentes discursos, podem se constituir como sujeitos, encontrando um lugar para si.

A situação de avaliação gera, como vimos, um embate entre sujeito e instituição. Nesse embate, a institucionalização pode prevalecer: na completa disciplinarização, vemos a tendência à repetição do discurso institucional, o que torna relativamente inócua a situação de autoavaliação na medida em que a palavra não é devolvida ao aluno, como pretendia-se. Ainda da perspectiva da disciplinarização, o sujeito pode também apropriar-se do discurso escolar e, por meio do domínio da metalinguagem escolar, tomar o lugar do avaliador. O sujeito pode ainda acatar o chamado institucional, mas não se colocar totalmente no lugar da instituição e, chegando ao metaenunciativo e à polifonia, conquistar autonomia, tomando a palavra do outro sem submeter-se totalmente a ela.

A partir das análises elaboradas, nos perguntamos, afinal, o que leva à possibilidade de deslocamento rumo à metaenunciação observada em alguns dos portfólios analisados? Uma possível explicação se relaciona com o uso particular do processo de avaliação proposto pela escola. Pegando um atributo que originalmente é da escola (avaliar) e dando-o ao aluno, a escola produziria condições para que a metaenunciação – e a polifonia – pudessem se constituir. Curricularmente, sistematicamente, a escola outorga essa propriedade institucional ao sujeito, que responde à injunção institucional e em determinado momento, toma o seu texto a partir do lugar da avaliação. Colocar-se no lugar do avaliador e tomar a escrita (ou a linguagem de forma mais ampla) como objeto favoreceria a possibilidade de o sujeito enxergar-se como cindido e enxergar a linguagem como não transparente, na medida em que produz-se, aí, um afastamento. O momento de avaliação possibilita que o sujeito coloque em jogo diversas vozes, inclusive as próprias vozes em outro tempo, situando a própria palavra como uma outra palavra. Parte da plurivocalidade observada é constituída pelas vozes

próprias do sujeito em outro tempo. Assim, ele pode perceber a plurivocalidade, colocá-la em questão, e ver de maneira mais criadora as palavras do outro.

No entanto, não basta que a escola outorgue o procedimento de avaliação ao sujeito para que essa possibilidade se constitua plenamente. Observamos, em comparação com os demais alunos, que em geral os portfólios pertencentes ao grupo 1 se destacam justamente pela possibilidade de chegar à plurivocalidade e ver as palavras do outro de maneira mais criadora. O que possibilitaria, então, que isso acontecesse? A escola faz esse trabalho de colocar o aluno para pensar sobre a própria escrita, apostando que isso vai reverter em melhorias na própria escrita. A escola, então, extradita o sujeito de modo que se possa olhar de cima e supervisionar aquilo que faz. Há, assim, uma esperança de que o aluno tome para si a palavra sobre a própria escrita. No entanto, isso pode reverter em mera repetição do que diz o professor, os instrumentos de avaliação tradicionais, o senso comum sobre aprendizagem de língua materna, etc, ou seja, em entrar em um discurso de forma pouco consequente ou criadora. Para isso não acontecer, é preciso que o sujeito tome distância de si e do discurso. Uma das formas que encontramos para essa distância ser possível é o sujeito encontrar um lugar de complexidade com a instituição escolar, ou seja, estar dentro e fora ao mesmo tempo; adequar-se e rebelar-se; submeter-se e posicionar-se autonomamente. Isso se relaciona, afinal, com o processo de autoria, em Bakhtin, para quem é preciso ser “capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem” (FARACO, 2013, p. 40), ou “colocar-se a margem de si” (BAKHTIN, 2011, p. 13). Quando a escola outorga para esses sujeitos o lugar do processo avaliativo, que é institucional, mas eles não se institucionalizam completamente, podem trabalhar um discurso institucional permanecendo fora dele, podem colocar-se na fronteira de sua identidade enquanto alunos. Temos, então, possibilidade do metaenunciativo e do polifônico aparecerem.

Esse lugar de complexidade na relação com a instituição se mostra naquilo que não se fecha, que está em constante tensão e transformação. Como mostramos nas análises, ao mesmo tempo em que alunos buscam se contrapor ao escolar, se submetem às expectativas institucionais; ao mesmo tempo em que se submetem ao escolar, podem encontrar uma posição para compor o próprio discurso e escrever com autonomia. A posição de complexidade encontrada se configura por estar dentro e fora ao mesmo tempo e se potencializa pela tensão entre o intra e o extraescolar.

Assim, se considerarmos que a escola pretende que o aluno tenha uma voz própria em relação à sua escrita, percebemos que essa expectativa é atingida desde que o aluno não se institucionalize totalmente. A instituição coloca o aluno no lugar da instituição. Se ele acata e

se institucionaliza, não funciona (ou funciona menos). Se ele acata, mas ao mesmo tempo não acata, encontra um lugar de complexidade e se coloca no lugar de uma produção subjetiva vinculada à singularidade e autoria.

A situação de avaliação é sempre tensa e quando pensamos em autoavaliação é preciso considerar que o professor em particular e a instituição escolar em geral estão sempre presentes, ainda que o objetivo seja inverter a lógica da interação tradicional na escola, devolvendo a palavra ao aluno. Em primeiro lugar, se considerarmos, como Suassuna (2004), que a avaliação é um processo discursivo e que “o avaliador é um homem de palavras” (HADJI, 1994, apud SUASSUNA, 2004, p. 113), e assumindo o princípio da dialogia, sabemos que sujeitos não são ensimesmados, isolados, e que é por meio do olhar do outro, na fronteira do outro, que sujeito e linguagem se constituem. Logo, no contexto estudado, a palavra pode ser devolvida ao aluno, apenas na interação e no diálogo constante com discursos institucionais. Por mais que o aluno tome a palavra, ele segue sendo aluno e segue, em alguma medida, sujeito ao professor e respondendo a ele. Isso não é necessariamente negativo, afinal, é função da escola institucionalizar e fazer com que seus alunos aprendam. É apenas preciso considerar que esse contexto, essa situação concreta de comunicação que constitui uma autoavaliação, determina, internamente, a estrutura dos enunciados e a atribuição de significado que damos a eles. “Valores presumidos” (VOLOCHINOV, 1926) pelos participantes da interação (neste caso, o aluno autor do portfólio e seus professores), são condicionantes da enunciação que se dá. Ou seja, é preciso encarar o processo de autoavaliação escolar como necessariamente tenso, ambíguo, e não um processo linear de tomada de consciência em relação à própria aprendizagem.

Por outro lado, as análises mostraram que o processo de elaboração do portfólio, um processo contínuo e sistemático de (auto)avaliação, mostrou em todos os casos algum deslocamento do sujeito em relação à possibilidade de “tomar a palavra”. A situação de (auto)avaliação possibilita que o aluno coloque-se como outro, o que pode gerar, de acordo com o observado nas análises, uma compreensão mais responsiva das palavras institucionais, a possibilidade de o aluno apropriar-se de um discurso da avaliação escolar e efetivamente posicionar-se no lugar do avaliador, ou ainda, a possibilidade de o aluno sob determinadas condições “abrir caminhos, negociar em um espaço saturado pelas palavras e pelos enunciados outros” (CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D., 2014, p. 327), chegando à metaenunciação e à polifonia.

Ao analisarmos portfólios de produção textual, além de refletirmos sobre o processo de avaliação escolar, observamos a produção escrita dos alunos ao longo dos anos de F2. Se,

por um lado, a produção de textos na escola pode ser encarada como algo artificial, e nesse sentido, não haveria condições para se produzir com autonomia, avaliamos que na medida em que os alunos não se institucionalizam totalmente, podem constituir-se como sujeitos assumindo determinadas posições no discurso e constituindo um lugar para si. Marcando “posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores” (POSSENTI, 2002, p. 114), é possível não se resumir a “ser falado” (POSSENTI, 2009, p. 101). Nesse sentido, pode se dar a almejada devolução da palavra ao aluno; ou, ainda, de modo mais preciso, a apropriação, por parte do aluno, da palavra alheia com maior autonomia.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: As não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, dez. 1990.

BAKHTIN, M. (1919/1921). **Para uma filosofia do ato**. Tradução não revisada, para fins didáticos e acadêmicos, realizada por Carlos Alberto Faraco e Cristovam Tezza. [S.I.: s.n.], [2005-2006].

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Uma obra à prova do tempo (prefácio). In: BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRUSSEAU, G; WARFIELD, V. The case of Gaël: the study of a child with mathematical difficulties. In: **The Journal of Mathematical Behavior**, Washington, v. 18, n.1, p. 7-42, mar. 1999. Disponível em <<https://sites.math.washington.edu/~warfield/articles/gael/Gael20.html>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BUENOS AIRES (prov.). Dirección General de Cultura y Educación. **Diseño curricular para la escuela primaria : segundo ciclo de la escuela primaria : educación general básica** / dirigido por Silvia Mendoza. - 1a ed. 1a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012.

CAMPS, A. (org.). **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CORRÊA, M. Bases teóricas para o ensino da escrita. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

FARACO, C. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: _____. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

FIAD, R. O estilo escolar. In: ABAURRE, M.; FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FOUCAULT, M. O que é um autor? (1969) In: **Ditos e Escritos – Estética: literatura e pintura; música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GERALDI, J. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como?** Pinhais: Editora Melo, 2011.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LEMOS, C. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D.; FIORIN, J. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACIEL, L. Além de “Os gêneros do discurso”. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.53, n.1, p. 27-38, jun. 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSSENTI, S. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Índicios de autoria. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

_____. Ensinar estilo? In: **Calidoscópico**. São Leopoldo, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5618>>. Acesso em 10 out 2019.

_____. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RIBAS, T. La evaluación en el área lingüística. In: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, v. 53, p. 10-21, jan 2010.

SOBRAL, A. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

SUASSUNA, L. **Linguagem como discurso**: implicações para as práticas de avaliação. 2004. 375 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

URMENETA, C. **El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera**. 2000. 361 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.

VOLOCHINOV, V. (1926) Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). In: **V. N. Volochinov Freudism**. New York, Academic Press, 1976. Tradução de circulação restrita de Carlos A. Faraco e Cristóvão Tezza. Mimeo.

_____; BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

APÊNDICE A – PRIMEIRO MAPEAMENTO DO *CORPUS* INICIAL

Legenda:

Se Apresenta: (A) Erudito; (B) Indisciplinado; (C) Bom aluno; (D) Decepcionado com o percurso; (E) Negociador.

Voz da instituição: (A) traz elementos particulares da proposta pedagógica da escola; (B) traz elementos mais genéricos de escolarização em geral.

Vínculo declarado: (A) diz gostar de ler e escrever; (B) diz não gostar de ler e escrever; (C) não declara vínculo explicitamente.

ALUNO	SE APRESENTA	VOZ DA INSTITUIÇÃO	VÍNCULO DECLARADO
A.A	C	A	A
A.B	A	A	A
A.C	C	A	A
A.J	B/E	B	B
A.K	B	B	B
A.L	D	A	A
A.V	C/A	A	A
B.B	D	B	B
B.H	C	B	A
B.F	A/C	A	A
B.C	B/E	B	B-
C.L	C	A	A
C.A	C	A	A
C.S	A	A	A
C.F	C	B	A-/C
C.C	C/E	B	B
C.T	A	A	A
E.M	C	A	A
F.B	E	B	C
G.B	C	A	A
G.M	D	B	C
G.S	C -	A	C
G.T	E	B	C

ALUNO	SE APRESENTA	VOZ DA INSTITUIÇÃO	VÍNCULO DECLARADO
G.C	B/C	A	B
G.M	C	A	A
G.MA	C/D	A	A
H.C	C	A	A
H.V	C/B	A	A
I.K	C/D	A	A
J.A	C	A	A
J.C	C	A-	A-
L.C	C-	A-	A-
L.V	C	B	A
L.L	D	B	C
L.B	C	A	A
L.M	C	A	A
M.L	A	A	A
M.G	A/B	B	C
M.T	A	A	A
M.M	C	B	A-
M.S	E	B	C
N.E	C/E	B	C
P.G	A-	A	A
P.V	C/E	B	B
P.A	A/C	A-	A-/C
S.P	D	A-	A-
V.C	D	B	C

**APÊNDICE B – EXEMPLOS DE TRECHOS DE PORTFÓLIOS PARA ILUSTRAR
OS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DE CADA CATEGORIA**

Traço	Trecho de Carta de Apresentação que exemplifica o traço
GRUPO 1	
<p>O sentido da escrita está posto para além da escola</p>	<p><i>No oitavo ano, após viajar e conhecer diversas pessoas de lugares diferentes, eu comecei a me ligar muito mais com questões militantes, em especial as relacionadas à gênero e sexualidade. Me interessei e comecei a pesquisar muito sobre o feminismo e a comunidade LGBTQ+ e fui percebendo o quanto eu precisava me desconstruir e fazer o possível para informar o maior número de pessoas possível sobre essas e outras lutas.</i></p> <p><i>Foi aí que percebi que eu não precisava transmitir tudo que precisava de maneiras convencionais, e foi onde esses lugares em que eu tinha tanta liberdade começaram a parecer muito atraentes para tratar desses temas. Foi conto, poema, estêncil, coleí, reproduzi e pretendo continuar o fazendo, agora num ritmo maior ainda.</i></p>
<p>Demonstrações de erudição (citações; referências)</p>	<p><i>Não sei porque as plantas crescem, porque o céu é azul, porque venta, porque chove, porque não sei isso ou aquilo, e por fim, não entendo, principalmente, o tempo. <u>Mas acontece que os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos.</u> E contar qualquer história, é retratar os passares do tempo.</i></p>
<p>Declaração de prazer pelo conhecimento</p>	<p><i>É muito prazeroso ser incentivada a ler tal obra vital escrita por Mia Couto, ou escrever um texto literário que expresse as pequenas coisas do mundo. É muito prazeroso aprender, porque há direito ao grito.</i></p>
<p>Referências explícitas ao currículo ou percurso escolar, relacionando-os a aprendizagens amplas.</p>	<p><i>Nesse projeto eu me deparei de cara com a minha própria ignorância em desenvolver temas complexos e me aprofundar neles de forma a manter uma linha de raciocínio e construir um texto articulado e bem desenvolvido como aquele. Foi perante essa dificuldade que eu me deparei também com toda a base que eu tinha adquirido com experiências anteriores para poder construir aquele texto. Me orgulho muito dessa produção não só por isso mas por que também eu adquiri com ela um gosto e uma maior habilidade em desenvolver e esmiuçar ideias. Extrair delas o máximo possível para lhes atribuir um sentido mais profundo.</i></p> <p><i>As produções a partir daí apresentam muito essa característica, sejam elas textos argumentativos, poemas (que entrei mais em contato esse ano), resenhas e outros.</i></p>
GRUPO 2	
<p>Relato do percurso na EV relacionando-o ao afeto (amigos,</p>	<p><i>Descrição da minha vida escolar. Difícil, não? Parar para pensar em toda a trajetória desde o grupo 2 até o 9 ano na</i></p>

lembranças da infância, professores marcantes)	<i>EVe não deixar de contar algo, por conta do esquecimento momentâneo. Mas por onde começar? Quando eu entrei? A isso é fácil, em 2006 especificamente no Grupo 2 com a A., sendo minha professora. Primeiros amigos? J. e A. Cheguei, era um momento inseguro, escola nova, quero brincar com alguém, mas quero ficar com minha mãe, que me esperava do lado de fora da sala, sentadinha em um banquinho acenando e dizendo “vá brincar”. Bom, isso não durou tanto tempo, quando entrei na sala, A. e J. vieram na minha frente, estenderam as mãos e disseram: “quer brincar”, isso foi um alívio e sem pensar duas vezes peguei em suas mãos e fui.</i>
Superação de dificuldades; aprendizagens marcantes	<i>Depois disso fizemos alguns ditados de histórias e lembro até hoje que em um dia a minha professora do primeiro ano (a C.) estava fazendo um ditado da “Chapelzinho Vermelho” em que errei como se escrevia mais da metade das palavras que tinham no texto (o que era normal, já que era pequena e estava começando a escrever), geralmente eu costumava desistir rápido das coisas quando não conseguia fazê-la, contudo esta vez foi diferente, eu não desisti, já que era algo novo, que eu tinha gostado muito de fazer. Então, comecei a escrever mais e mais ao longo dos anos parei de errar tantas palavras quanto eu errava antes.</i>
Citação de trabalhos escolares, relacionando-os ao vínculo, ao afeto	<i>Até hoje, um dos trabalhos que mais me marcou (e aposto que para muitas outras pessoas também) foi o livro da família, que foi elaborado no terceiro ano também. Foi muito legal pois fez conhecer um passado meu que nunca havia conhecido, meus antepassados e até sobre mim mesmo.</i>
Citação de aprendizagens curriculares pontuais	<i>No 9º ano passamos a explorar mais a fundo os recursos argumentativos em nossas publicações. Aprendemos sobre a produção de uma boa tese e de argumentos que a defendam com eficácia, assim como inúmeras estratégias argumentativas.</i>
Análise das principais conquistas como escritor ao longo dos anos do Fundamental 2	<i>Os anos que passei no fundamental dois me ajudaram a crescer e desenvolver novos características como escritora, debatedora e até oradora. Agora posso defender as opiniões que julgo certas e questões atuais de maneira mais clara e completa. Aprendi a expressar minhas opiniões em textos e debates sem ofender as contrárias.</i>
GRUPO 3	
Relato de episódios de frustração (não superação das dificuldades)	<p><i>Tentei diversas vezes escrever livros, estes sonhos de criança, mas nunca foi efetivado. Contos sem pé nem cabeça, sem o mínimo de estrutura, mas com criatividade solta. Não conseguia produzir nada interessante, era uma grande frustração, e por bastante tempo senti esta frustração.</i></p> <p><i>Os textos de história, de geografia, ciências nunca foram confusos. Quando escrevia textos informativos, relatórios entre outros, eles sempre ficavam muito coesos, por isso que textos de LPL me deixavam muito frustrada.</i></p>
Ênfase nas faltas, naquilo que o aluno deixou de fazer	<i>Outro fator que me prejudicou no processo de formação como escritor e leitor foi que eu não leio autonomamente. Isto é bastante triste porque eu sei que poderia me ajudar muito</i>

	<i>“Mas lendo atingi o bom senso, a humanização racional” Tim Maia. Pela escola eu li todos os livros, mas em casa não me dedico a esta atividade, o que me arrependo. Existia uma barreira entre o meu processo de desenvolvimento e o desenvolvido que seria este impedimento, a falta da leitura.</i>
Citação de conteúdos curriculares (ora mais pontuais, ora mais gerais)	<i>No nono ano, tivemos que escrever poemas, procurava criatividade de todos os lados, procurava brincar com as palavras, usar figuras de linguagem, mas mesmo assim não conseguia.</i>
Dúvidas a respeito de preferências e escolhas	<i>Se eu te contar que eu ainda não me achei você acredita? Eu, S.P, que esta na Escola da Vila faz 12 anos (G1A-9ªA), estou nesse final de várias coisas mais confusa do que eu entrei. Terminando o 9ªA, terminando o Fundamental 2, terminando o Fundamental, mais de 10 anos terminados. Eu não devia ter certeza de algo? Toda essa incerteza que me apareceu do nada me deixou confusa.</i>
Citação de problemas recorrentes nos próprios textos	<i>Esse ano quase inteiro tivemos que escrever textos, revisar textos, analisar textos. Sempre tivemos muito contato com eles. O que me frustrava era porque eles ficavam confusos, mas isso só acontecia com LPL.</i>
Relação explícita entre aprendizagem e reconhecimento escolar a partir de notas ou representações sobre “ir bem na escola”	<i>No Português eu de verdade não sei como é que eu vou bem (não tão bem como ciências, mas bem tipo regular), porque os meus texto não são notas muito boas, nas provas de RSL (Reflexão Sobre a Língua, mais conhecido como gramática) eu tiro na média, me resta a prova trimestral que por incrível que pareça eu tiro uma nota um pouquinho mais alta se eu estudar como louca.</i>
GRUPO 4	
Não mencionam aprendizagens curriculares ou a noção de avanço é trazida de forma muito vaga	<i>Durante o fundamental dois passei por diversos avanços em relação a todas disciplinas; especificamente em língua portuguesa, podemos notar esses avanços quando olhamos as produções textuais do sexto, sétimo, oitavo e nono ano: fábula, conto fantástico, reportagem, notícia, trabalho de capitães da areia, artigo de opinião, poemas, antologia poética; enfim seria impossível citar todas as produções destes 4 anos. Em todas essas busquei utilizar os recursos literários estudados no ano buscando sempre o melhor nas produções e em algumas obtive sucesso e em outras não.</i>
Relação explícita entre aprendizagem e reconhecimento escolar a partir de notas ou representações sobre “ir bem na escola”.	<i>Essa frase me representa muito, pois nos anos anteriores, quando eu tirava uma nota a baixo da média, eu ficava muito triste e “desistia” do resto, mas percebi que isso não funcionava, então, após essa “lição de moral”, após uma nota a baixo da média, eu me esforço ao máximo para recompensá-la.</i>
Promessa de melhoria no futuro	<i>No final desse ano, eu pude perceber que não me dediquei tanto na leitura o quanto podia ter me dedicado, por exemplo, tiveram contos que eu li rápido, com pressa, não entendi muito e se quer tirei alguma dúvida, não perguntei nem para os meus colegas, nem para a professora, ano que vem, como me disseram que é um ano mais difícil e para melhorar um erro cometido, eu vou me dedicar muito mais na leitura de</i>

	<i>livros, contos, textos, etc. Todos os textos que a professora mandar eu ler eu vou ler. Além disso, eu proponho para mim mesmo, ler mais livros, sem a professora de LPL ter que mandar, por exemplo, ler um livro em casa que eu sempre quis ler, pois a leitura faz com que você ganhe muitas novas habilidades.</i>
Ideia de esforço e dedicação aparecem com recorrência	<i>Nesse ano, nossas produções textuais se resumiram em poemas (fanopeia, logopeia, melopeia e intertextual) e em artigos de opinião (sobre ciclovias, Édipo Rei ...). Fui mediano nelas, pois me interessei pouco pelo tema, mas me esforcei mesmo assim.</i>
Relação entre desempenho e interesse - haveria bom desempenho quando há interesse pelo tema ou proposta de trabalho.	<i>Eu nunca tive grande interesse em literatura e sempre faço que era o necessário, ou seja, as literaturas propostas pela escola. Posso admitir que este fato pode prejudicar meu repertório no futuro, mas com as produções que fizemos comecei a ter muito mais interesse em poesia, apreciando seu conteúdo e apreciando como realizar uma poesia, quais são suas características e etc. Podemos ver isso pelo meu desempenho ao longo do ano nas produções poéticas feitas, comecei com dificuldade, mas pude melhorar essas produções correndo atrás.</i>
GRUPO 5	
Citação do percurso escolar	<i>Tudo começou quando entrei no espaço da vila com poucos anos ou meses, eu era um desconhecido e estava fora do meu "Porto Seguro". Pelo que dizem as lendas, eu era um menino muito falante e alegre que sempre estava correndo por todo canto. A primeira mudança significativa foi no primeiro ano, muitas pessoas novas, novas matérias, professores e outros. A escola já tinha virado uma segunda casa, o "meu porto seguro", mas percebi que a Escola era maior do que passar tempo ouvindo histórias e brincando, era mais.</i>
Explicitação de negociação	<i>Sempre gostei de estudar, mas admito teve aquelas séries na televisão que tiravam minha concentração. Tem aqueles trabalhos que você entrega faltando um minuto, ou aqueles que entrega cinco minutos atrasados, mas sempre excitante e desafiadores, como a vida.</i>
Referências a atividades relacionadas à diversão (não especificamente relacionadas à escrita)	<i>Eu primariamente odiava a escola porem depois de alguns anos eu comecei a me divertir mais aqui dentro deste ambiente e vários anos depois eu me divirto vindo a escola. (...), e como todo este tempo nós passamos junto de nossos amigos grande parte dos momentos que nos divertimos é na escola, para mim entra na EV foi algo muito importante para mim como pessoa e como aluno, durante minhas aproximadamente 12.000 horas de aula eu tive momentos muito felizes e importantes para mim</i>
Vínculo negativo com a disciplina Língua Portuguesa	<i>Minha jornada como leitor começou cedo. No grupo 3 tive um dos meus primeiros contatos com as palavras, eu estava aprendendo a ler, depois quando já sabia ler e escrever bem (aproximadamente no terceiro ano) meu pai me apresentou a os primeiros livros sem imagens no começo não gostei porem</i>

	<i>depois de algum tempo eu comecei a me interessar por alguns livros como o da serie de assassinscreed porém não gostava da maioria dos livros que eu lia</i>
Autoimagem negativa para o estudo (características pessoais)	<i>Eu desde que me conheço por gente, sempre fui uma pessoa muito preguiçosa, que sempre deixava tudo pra última hora, achando que ia poder resolver tudo de última hora. Nessa de sempre ir deixando as coisas para a última hora eu sofri muito nesse rio longo e irregular que é o Fundamental 2.</i>
Ideia de transformação na vida de estudante	<i>Fui indo assim até o mês 10, outubro, para ser mais exato no dia 4 de outubro de 2016, por volta das 2 horas, quando tive uma epifania em relação a meu estado e condição e resolvi e me determinei fortemente a passar de ano, de forma que recuperasse tudo que havia deixado de fazer no primeiro e no segundo trimestre. (...) É bem perceptível isso agora no 9 ano, que quando tive uma epifania assim que vi minha situação de quase repetência, eu prometi e determinei a mim mesmo que ia passar de ano, e junto com essas promessas, minha determinação e esforço, até agora tudo está dando certo, felizmente.</i>

ANEXO A – EXEMPLO DE GRADE DE CORREÇÃO

Grade de correção da fábula 2

Observação: Os critérios com maior peso na grade estão indicados em negrito.

Parte I – Exigências da proposta	Cumpriu totalmente	Cumpriu boa parte	Cumpriu em parte	Cumpriu pouco	Não cumpriu	Comentários
1. O texto apresenta uma estrutura típica de fábula (situação inicial, conflito, desfecho), sendo conciso, mas <u>desenvolvendo adequadamente o conflito</u>?						
2. O texto é <u>claro e coerente</u>? Está livre de contradições e de omissões de informações importantes?						
3. Os <u>personagens</u> apresentam características e comportamentos humanos? Há coerência entre suas atitudes e os valores que normalmente representam em fábulas?						
4. O texto transmite uma <u>lição</u>? Há uma <u>moral</u> coerente com a lição transmitida pelo texto?						
5. A fábula traz <u>linguagem própria do texto literário</u> (adjetivos e verbos interessantes, que enriquecem o texto)?						
6. O texto apresenta título apropriado ao gênero?						
7. O texto está livre de problemas de coesão (articulação entre as orações, os períodos e os parágrafos)?						
8. A <u>repetição desnecessária de palavras</u> foi evitada?						
Parte II – Ortografia e pontuação	Cumpriu	Cumpriu boa parte	Cumpriu em parte	Cumpriu pouco	Não cumpriu	Comentários
1. O texto está livre de problemas de ortografia?						
2. Quanto à pontuação:						
a) Frases muito longas foram evitadas?						
b) A pontuação do discurso direto está correta?						

c) Os parágrafos foram bem organizados e indicados com recuo no início da linha?						
Parte III – Revisão	Cumpriu	Cumpriu boa parte	Cumpriu em parte	Cumpriu pouco	Não cumpriu	Comentários
1. Houve avanço, da primeira para a segunda versão, no critério selecionado para revisão?						
Parte IV – Apresentação	Cumpriu	Cumpriu boa parte	Cumpriu em parte	Cumpriu pouco	Não cumpriu	Comentários
1. O texto foi identificado com nome, classe, data, matéria, “Fábula 2” e título?						
2. O texto foi escrito com letra legível e sem rasura?						
3. A folha está limpa, não amassada e utilizada na posição correta?						

3. Observe se há algum aspecto a ser melhorado que o professor ou os colegas apontaram de forma recorrente em sua produção. Que aspecto é esse? Selecione um exemplo em um texto que mostre esse aspecto.

4. O que você poderia fazer para melhorá-lo?

ANEXO C – GRADE DE CORREÇÃO DO PORTFÓLIO FINAL DO 9º ANO

Critérios de avaliação	Cumpriu	Cumpriu boa parte	Cumpriu parcialmente	Cumpriu pouco	Não cumpriu
Organização e completude do material					
Elaborou um portfólio no Google Sites de acordo com as orientações: () portfólio do 9º: três textos e carta de apresentação () eu escritor () portfólios dos anos anteriores (se aplicável)	1,00	0,75	0,50	0,25	0,00
Estruturou o site de uma maneira organizada e cuidou do aspecto visual .	1,00	0,75	0,50	0,25	0,00
Qualidade das reflexões					
Sobre a carta do 9º ano: Justificou a inclusão dos textos no portfólio, analisando-os e dando exemplos para sustentar sua reflexão.	2,00	1,50	1,00	0,50	0,00
Sobre o texto <i>Eu escritor</i> : Elaborou um texto sobre a própria aprendizagem a respeito da escrita, que evidencia consciência do próprio percurso e consistência na análise do mesmo.	2,00	1,50	1,00	0,50	0,00
Sobre o texto <i>Eu escritor</i> : Elaborou um texto que apresente linguagem interessante e que revele aspectos da subjetividade do estudante.	2,00	1,50	1,00	0,50	0,00
Textualidade					
Garantiu uma escrita completa e coerente , com informações apresentadas em uma ordem que garante a compreensão do leitor.	1,00	0,75	0,50	0,25	0,00
Garantiu uma construção sintática adequada ao longo dos registros, evitando variação indevida de tempo verbal, problemas de concordância, orações incompletas, repetições indevidas, falta de pontuação etc.	1,00	0,75	0,50	0,25	0,00
					TOTAL