

A ESCRITA DE SI EM LÍNGUA INGLESA: DO TEXTO DO ALUNO AO ALUNO DO TEXTO

Priscila Seabra Aliança*

Resumo: Este estudo tece algumas teorizações acerca do trabalho com a escrita de si no contexto do ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, inscrevendo-se no âmbito da *Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação*. Essa denominação reúne “o conjunto de pesquisas que recorrem a fontes biográficas e autobiográficas em Educação” (PASSEGGI, 2011, p. 15). Pela sua natureza (re)criadora, a linguagem nos constitui enquanto sujeitos. Um dos desafios do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica reside em compreender essa propriedade da linguagem a ponto de proporcionar aos estudantes oportunidades de se constituírem como sujeitos por meio da língua-alvo. Passeggi (2011) explicita três princípios inerentes à Pesquisa (Auto)Biográfica. O primeiro é a “construção da realidade mediante a linguagem pelo sujeito e/ou pelo grupo” (p. 20). O segundo “focaliza a linguagem como mediadora da construção da historicidade do sujeito” (p. 21). O terceiro princípio caracteriza a Pesquisa (Auto)Biográfica como um posicionamento epistemológico, e não apenas uma episteme, posto que ela se volta para a integralidade do sujeito – ciente de que aquilo que o sujeito é ou deixa de ser está necessariamente mediado e construído por sistemas simbólicos estabelecidos socialmente. Analisam-se aqui produções textuais de duas turmas de primeiro ano do ensino médio técnico integrado (no curso de Técnico em Informática) do IFRN. A análise detém-se em três elementos presentes nos escritos: a *subjetividade*, a *intersubjetividade* e a *escrita do cotidiano*.

Palavras-chave: Escrita de si. Letramento. Ensino de Língua inglesa.

Ao escolher palavras com que narrar minha angústia,
eu já respiro melhor.
A uns Deus os quer doentes,
a outros quer escrevendo.
(PRADO, 2007, p. 77)

A epígrafe acima encerra um poema angustiado. Nele (“Ex-Voto”), lê-se um eu-lírico carregado de uma inquietação tão visceral que se torna somatizada. Num turbilhão de pensamentos, o eu-lírico tateia no escuro em busca de nomear aquilo que sente. Aos poucos, encontra as palavras de que precisa para construir verbalmente sua agonia. Construindo-a, é capaz, enfim, de compreendê-la – e dominá-la. Mesmo os sintomas físicos (como a falta de

* Graduada em Letras Português-Inglês pela UFPE. Especialista em PROEJA pelo IFRN. Dedicada à dimensão político-ideológica do ensino de língua inglesa na educação básica e à formação crítica do professor de língua inglesa. Estudiosa da abordagem (auto)biográfica como estratégia de (auto)formação e pesquisa. Conselheira escolar titular do IFRN - Câmpus São Gonçalo do Amarante.

ar) cedem diante do dizer-se. É sob essa perspectiva de construção e compreensão de si por meio da linguagem que produzimos o presente artigo.

Este estudo tece algumas teorizações acerca do trabalho com a escrita de si no contexto do ensino de Língua Inglesa (LI) na Educação Básica¹. As teorizações foram motivadas a partir de processo de produção textual em LI, conduzido em duas turmas de primeiro ano do ensino médio técnico integrado (no curso de Técnico em Informática) do IFRN², no semestre 2012/2. Tal processo foi concebido para ser avaliativo e formativo, posto que à medida que os alunos construíssem seus textos, poderiam se autoavaliar com a mediação da professora/pesquisadora – e esta não apenas “necessária” o repertório linguístico dos estudantes como também mediaria eventuais des/reaprendizagens. Outro objetivo consistia em discutir com os alunos o conteúdo de cada escrito, interagindo com eles a partir de suas produções. Isso lhes permitiria certificarem-se de que o que escreveram motivava, efetivamente, a produção de sentido que desejavam.

A presente discussão se inscreve no âmbito da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, movimento científico que privilegia a centralidade do sujeito nos processos de sua formação (PASSEGGI, 2011, p. 21). Essa denominação reúne “o conjunto de pesquisas que recorrem a fontes biográficas e autobiográficas em Educação” (PASSEGGI, 2011, p. 15). Faz-se pertinente o seguinte questionamento: como a natureza do trabalho autobiográfico se relaciona com a produção textual na aula de LI?

Pela sua natureza (re)criadora, a linguagem nos constitui enquanto sujeitos. Um dos desafios do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica reside em compreender essa propriedade da linguagem a ponto de proporcionar aos estudantes oportunidades de se constituírem como sujeitos por meio da língua-alvo. Passeggi (2011) explicita três princípios inerentes à Pesquisa (Auto)Biográfica. O primeiro é a “construção da realidade mediante a linguagem pelo sujeito e/ou pelo grupo” (p. 20). O segundo “focaliza a linguagem como mediadora da construção da historicidade do sujeito” (p. 21). O terceiro princípio caracteriza a Pesquisa (Auto)Biográfica como um posicionamento epistemológico, e não apenas uma episteme, posto que ela se volta para a integralidade do sujeito – ciente de que aquilo que o sujeito é ou deixa de ser está necessariamente mediado e construído por sistemas simbólicos estabelecidos socialmente (p. 21). Importa-nos refletir sobre: (1) como oportunizar que estudantes do ensino médio operem essa construção da realidade em uma língua estrangeira

¹ Faz-se aqui um contraponto entre o ensino de LI na Educação Básica e o ensino de LI nos chamados “cursos livres”.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Câmpus São Gonçalo do Amarante.



no ambiente escolar? (2) Como posicionar a LI como mediadora da historicidade desses sujeitos/estudantes? (3) Como esses sujeitos/estudantes podem constituir a si mesmos num dado momento histórico a partir da negociação de sentidos próprios da língua estrangeira em questão?

Ana Paula Duboc (2007) nos conduz a uma reflexão bastante pertinente sobre práticas avaliativas em aulas de LI na Educação Básica. Como ponto primordial, ela situa a noção de letramento como “um exercício efetivo e competente de uma determinada tecnologia da escrita, sendo esta última entendida não mais como mera questão técnica, mas situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais” (p. 265), noção na qual nos apoiamos. À luz do letramento, o ensino de LI está para além de regras estruturais, memorização de vocabulário, aplicação de fórmulas para a conjugação de verbos em diferentes tempos verbais, da leitura para a extração de informações pontuais, etc. Conseqüentemente, a produção escrita e os processos avaliativos precisam igualmente ultrapassar a dimensão gramatical estrutural e se voltar para o uso socialmente situado da língua-alvo.

No estudo supracitado, Duboc ressalta ainda:

Ao investigarmos três contextos de ensino de língua inglesa do Ensino Fundamental, concluímos que boa parte das concepções e práticas avaliativas dos sujeitos de pesquisa fez ressoar as influências do paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidentes foram: (1) a significação da avaliação como sinônimo de mensuração; (2) a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis; e (3) a utilização de provas escritas como a principal modalidade de avaliação. (DUBOC, 2007, p. 267).

Estabelece-se então uma provocação: como constituir uma prática avaliativa efetiva que rompa com os problemas citados acima? A própria autora aponta uma direção:

No que diz respeito à caracterização da avaliação, assumimos que uma possível concepção de avaliação da língua inglesa nessa nova perspectiva deva constituir-se distribuída, colaborativa, situada e negociada de forma a contemplar a concepção de conhecimento distribuído e dinâmico de que já tratamos. Uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a ideia de validade móvel, a qual passaria a emergir do contexto de uso da língua (DUBOC, 2007, p. 274).

Na tentativa de seguir essa orientação, buscamos um instrumento avaliativo em que a colaboração, o sentido situado e negociado, a partilha de apreciações e a subjetividade tivessem primazia. Em termos mais sintéticos, esse instrumento colocaria o sujeito no centro da avaliação – e não simplesmente as informações que o sujeito fosse capaz de armazenar.

Um caminho possível, que atenderia a essas aspirações, seria o caminho da escrita de si, que se caracterizaria como uma prática de letramento.

A respeito de letramento, cabe refletirmos sobre o viés educacional da prática de ensino de LI. Para Maria Cecília Piccoli (2006),

o professor de língua estrangeira mantém-se afastado do contexto educacional propriamente dito e preocupa-se apenas em transmitir os conteúdos linguísticos. Esses professores têm evitado considerar o ensino de língua estrangeira como parte relevante da educação integral do ser humano, desconhecendo muitas vezes as razões e os porquês do ensino de pelo menos uma língua estrangeira como aspecto fundamental na educação de sujeitos. Para a autora supracitada, há um distanciamento. [...] Os cursos de formação de professores especialistas não têm contemplado eficazmente os aspectos relativos à educação e formação de cidadãos. Somado a essa situação vemos ainda que em congressos, workshops e palestras de TEFL e de TESOL³ não são oportunizadas discussões que relacionem metodologias, abordagens e técnicas com temas de educação em língua inglesa. (PICCOLI, 2006, p. 2).

Ora, se linguagem é uma prática social, se ela se dá socialmente, importa compreender a LI também a partir das relações sociais que permeiam a linguagem, posto que a LI é uma língua sujeita às mesmas condições de produção de qualquer outra. De outro modo, seria preciso compreender a aprendizagem não como um fenômeno que parte da interação do sujeito com o outro e com o seu objeto de conhecimento, mas como um processo mecânico e reprodutor; seria necessário entender língua não como um espaço sociointeracional, mas como um sistema de regras, uma ferramenta opaca, vazia de nuances, que não sofresse influências sociais, históricas, geográficas nem políticas. Assim, é preciso que nós, professores de LI, enxerguemos nossa atuação para além do ensino de estratégias de leitura, classes gramaticais diversas e preparação para exames como ENEM, vestibulares e concursos diversos. Retorna, aqui, a avaliação como um elemento bastante eloquente sobre a práxis do educador – e a escrita de si como prática de letramento em LI se reafirma como opção não apenas viável como também sedutora.

Podemos associar o caráter de recurso avaliativo do letramento em LI que a escrita de si traz também a um (re)fazer de si, uma (re)construção de si – um potencial (trans)formador. Passeggi (2011) apoia-se em Bakhtin e Volochinov para esclarecer como e por que as escritas de si são formadoras: a palavra (aquí a palavra escrita) “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” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1985, p. 118, *apud* PASSEGGI, 2011, p. 31). Assim, levar o aluno a escrever sobre si em LI aciona reflexões que ultrapassam

³ *Teaching English as a Foreign Language* e *Teaching English as a Second Language*: ensino de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua.



a técnica da escrita e conduzem-no a (re)pensar-se e a (re)definir-se levando em conta estruturas linguísticas diferentes de sua língua materna. Aprofunda-se então não apenas seu repertório linguístico, mas sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo. Esse aprofundamento dialoga com a construção da historicidade do aluno, posto que, tanto na escrita de si quanto na historiografia moderna, “o cotidiano emerge como espaço social preñado de historicidade, uma vez que é nessa dimensão do viver que se cruzam vários eixos temporais, referidos às experiências concretas dos indivíduos e à percepção que têm delas” (BARBOSA, 1997, p. 297).

Retomemos a situação de produção das escritas de si abordadas aqui. Ao longo do ano letivo, o trabalho realizado com duas turmas de primeiro ano do ensino médio integrado⁴ pautou-se pelo caráter interativo da linguagem. Em sala, os alunos puderam aprender a falar/escrever sobre si (definindo-se), a questionar o outro e a descrever uns aos outros. Em geral, os tópicos abordados permitiram aos estudantes se posicionarem no mundo e a partir dele (nome, idade, lugar de origem, manifestar simpatia ou repulsa por alguma coisa, narrar uma semana típica, pontuar itens de seu cotidiano escolar, descrever as personalidades de si mesmos e dos outros). Paralelamente ao conteúdo linguístico, ambas as turmas realizaram o estudo e a leitura de uma versão em inglês da obra “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry (2010).

No quarto bimestre, propusemos um trabalho de produção textual ao longo do qual os estudantes teriam seus escritos revisados mais de uma vez, tanto por mim quanto pelos colegas – portanto, a reescrita seria recorrente. As produções deveriam ter entre 100 (cem) e 120 (cento e vinte) palavras. Cada estudante deveria escolher entre três títulos/temas:

- a) *Me, myself and I* – o aluno deveria escrever um texto sobre si mesmo utilizando o conhecimento construído ao longo do ano;
- b) *My best friend* – aqui o tema central da escrita seria o melhor amigo do autor. O conhecimento construído ao longo do ano serviria igualmente de alicerce para a produção;
- c) *What’s your family like?* – os estudantes que optassem por este título/tema criariam um diálogo em que os interlocutores se questionariam sobre traços de personalidade de seus familiares. O foco linguístico neste tópico não abarcaria necessariamente o

⁴ Trata-se de das primeiras turmas do curso de técnico em informática integrado ao Ensino Médio ofertado pelo IFRN – Câmpus São Gonçalo do Amarante, em 2012.



currículo do ano inteiro, mas se concentraria no conteúdo estudado no bimestre anterior.

As reações iniciais mais abundantes foram de resistência por parte dos alunos. Entre os questionamentos, o mais frequente dizia respeito ao número de palavras, que era de fato maior que os textos produzidos por eles ao longo do ano na disciplina. Explicamos-lhes então que eles já tinham repertório para escrever bem mais do que isso até. Eles precisavam apenas pensar em todas as informações que haviam aprendido a fornecer sobre si em inglês desde o início do ano letivo e começar a escrevê-las. Neste trabalho, nos deteremos nos títulos/temas 1 e 2.

Uma segunda reação bastante comum foi materializada na seguinte frase: “eu não tenho o que dizer sobre mim”. Neste ponto do processo, ficou claro que o motivo da resistência não dizia respeito apenas ao conteúdo, ao repertório linguístico, mas também à sensação de que não valeria a pena escreverem sobre si mesmos. Objetivamente, para fins puramente práticos, a afirmação supracitada não fazia sentido: eles haviam aprendido, por exemplo, a dizer seus nomes, endereços, telefones, endereços de e-mail, idades, lugares de origem, coisas que amavam e detestavam, coisas de que gostavam e não gostavam, dentre outros temas. Ora, se cada estudante daqueles tinha um nome, um endereço, um telefone, um endereço eletrônico, uma idade, etc., como poderia afirmar que não havia o que escrever? Se a raiz do problema não era objetiva, deveria ser de natureza subjetiva. A dificuldade não era de ordem linguística, mas afetiva.

Com cuidado, acolhemos os estudantes que traziam esse discurso e mostramos a eles que a tarefa era mais simples do que eles estavam imaginando. Perguntávamos a eles: “o que você aprendeu a dizer sobre você este ano?”. À medida que respondiam, nós os encorajávamos: “pois é! Então escreva sobre essas coisas!”. Em geral, essa primeira sensibilização resultava ainda num estudante descrente de sua capacidade para cumprir a tarefa proposta. Após alguns minutos, alguns voltavam timidamente com produções ainda curtas: “professora, é assim mesmo?” “Sim! Você começou muito bem, está vendo? Agora só precisa continuar”. A descrença então começava a dar lugar à confiança. À medida que a confiança nascia e crescia, os estudantes-autores percebiam que as “informações de formulário” (nome, endereço, etc.) poderiam ser apenas um ponto de partida para uma medida mais aprofundada de implicação e de exposição de si mesmos. A confiança despertou a coragem necessária para que os estudantes-autores se expusessem na escrita de si em LI.



Iniciados os trabalhos, o próprio tempo das aulas foi disponibilizado tanto para a produção inicial quanto para a orientação da professora e entre colegas. No decorrer das orientações, tivemos a preocupação de indicar não apenas problemas, mas de elogiar acertos – isso no ponto de vista estrutural, gramatical. Sob o viés semântico, concentramo-nos em ler, além do texto do aluno, o aluno do texto. A cada produção, descobríamos elementos novos sobre os estudantes-autores e nos detínhamos por um momento em conversar sobre a descoberta. Descobrimos, por exemplo, que uma das alunas fazia parte do movimento escoteiro; outra era voluntária na Pastoral da Criança; este aluno preocupava-se com o futuro acadêmico de seu melhor amigo, enquanto aquele afirmava amar e odiar simultaneamente seus melhores amigos; uma aluna-autora se diz uma pessoa normal, enquanto um aluno-autor ressalta que é uma pessoa esquisita, que gosta de coisas esquisitas. As “correções”, neste sentido, eram pautadas pela verdade (provisória, situada) de cada um. Portanto, perguntávamos sempre antes de indicar alguma alteração: “é isso mesmo que você quer dizer?”. E explicávamos o sentido produzido pelo escrito. Se a resposta do aluno fosse afirmativa, o escrito se mantinha; caso ele percebesse que não era aquela a sua ideia, recebia então as orientações para que conseguisse articular sua descrição com mais clareza.

Ainda durante as aulas dedicadas à (re)escrita, notamos uma tendência para organizar os textos em dois parágrafos: no primeiro, as informações básicas (“informações de formulário”); no segundo, uma descrição mais subjetiva. À medida que a (re)escrita evoluía nas turmas, a preocupação inicial com a exigência mínima de palavras foi direcionada à exigência máxima: os alunos-autores, uma vez confiantes e afetivamente engajados em sua escrita, solicitavam à professora que lhes permitisse escrever mais de 120 palavras. Concordamos.

A partir das leituras que fizemos dos escritos, selecionamos três elementos que são comuns à maioria. O primeiro foi a escrita do cotidiano (“preche de historicidade”, ressalte-se). Vários estudantes-autores dedicaram-se a descrever sua rotina dentro e/ou fora da escola – bem como a tecer considerações sobre seu cotidiano. Seguem alguns exemplos:

- a) “On Mondays, we go to ‘Pastoral da Criança’ and on Fridays we go to church to pray.”
- b) “At night I study Information Technology at Metr pole Digital (UFRN).”
- c) “I live with my dad and my brother lives with my mom.”

- d) “My week is boring, I wake up, take a shower, have breakfast and go to IF. At IF I study. Later I go home, take a shower, have dinner and, finally, go to sleep.”
- e) “On Saturdays I chat on MSN and do my hair.”
- f) “Well, my life is not extraordinary, but I have everything I need by my side [...].”

Perceba-se que, como recurso avaliativo, este exercício de escrita de si não pode mais ser baseado na dicotomia entre “certo” ou “errado”. Cabe ao professor e ao estudante negociarem os sentidos do texto. A “verdade” aqui se apresenta como provisória, situada e negociada entre quem avalia e quem é avaliado. O momento de diálogo com o estudante-autor e de leitura posterior do texto permite ao professor: (1) conhecer mais profundamente seu aluno – que está, na sua escrita, se dando a conhecer; (2) sensibilizar-se diante das descobertas sobre seus alunos – ao conhecer o outro, o sujeito conhece também a si próprio.

O segundo elemento que elencamos foi a intersubjetividade. Em diversas produções há a (re)construção (por meio da linguagem) de relações interpessoais, seja no âmbito familiar, escolar ou outro.

- a) “She is picky, but I love her!”
- b) “We fight every once in a while, but soon we become friends again.”
- c) “If he was normal, he would not be my best friend.”
- d) “She is very beautiful, crazy, happy, picky, not punctual, friendly, mysterious and very complex.”
- e) “I love my Tati⁵, my friend, my sister.”
- f) “He is single, but he has a girlfriend (me).”

Tal construção pode manifestar-se explícita ou implicitamente. No primeiro caso, temos alunos-autores estabelecendo claramente como se dá a relação entre eles e seus amigos: “ela é chata, mas eu a amo” (aqui há uma relação de amor, apesar de o objeto de amor ser difícil de agradar); “ele é solteiro, mas tem uma namorada (eu)” (a autora e seu melhor amigo são namorados); “nós brigamos de vez em quando, mas logo nos tornamos amigos novamente” (a amizade é atravessada por desentendimentos eventuais, mas sempre se renova); “se ele fosse normal, não seria meu melhor amigo” (o caráter incomum do amigo descrito é posto como requisito para que se estabelecesse a amizade entre ambos); “eu amo minha Tati, minha amiga, minha irmã” (nesta afirmação, a amizade é elevada ao *status* de

⁵ O nome mencionado foi trocado para preservar o anonimato da aluna-autora.

amor fraterno, tal a força desse laço. Além disso, a estrutura da sentença indica um sentimento bastante intenso – a autora não apenas ama Tati, ela a classifica como sua: “eu amo MINHA Tati, MINHA amiga, MINHA irmã”).

No segundo caso, a construção da intersubjetividade fica implícita, por exemplo, na seleção lexical: “ela é muito linda, louca, feliz, chatinha, não é pontual, [é] amigável, misteriosa e muito complexa”. Ora, nenhum adjetivo aqui foi escolhido por acaso – eles representam a construção que a aluna-autora fez de sua melhor amiga. Inclusive cabe ressaltar que se a amiga em questão é misteriosa, isso significa que há instâncias dela que ela não dá a conhecer; se é muito complexa, significa que a aluna-autora não a compreende plenamente – e mesmo assim, são melhores amigas.

O terceiro elemento é a (re)construção da própria subjetividade. Entendemos que a subjetividade permeia toda a escrita de si, obviamente. Entretanto, por se tratar de um trabalho escolar, certos trechos nos intrigaram por evidenciarem um alto grau de implicação de si no trabalho de escrita de si. Seguem alguns desses trechos:

a) “I’m annoying, smart, talkative, extroverted, funny, happy, friendly, lazy and very energetic.”

- Esta aluna-autora demonstra ter uma percepção de si condizente com a percepção que a turma e os professores têm dela (irritante, esperta, falante, extrovertida, engraçada, feliz, amigável, preguiçosa e muito agitada, cheia de energia). Pode-se refletir sobre até que ponto essa definição da aluna sobre si teria sido construída socialmente. Ela de fato é tudo isso? Ou disseram que ela era tudo isso, e o discurso passou a ser reproduzido? Ou será o comportamento da aluna reforçado por essa imagem?

b) “I’m a future geologist.”

- Dentre todos os escritos, esta foi a única referência à profissão desejada. Este aluno-autor não situa sua “profissão” atual – student, como foi ensinado a fazer – mas definiu-se num vir a ser. Perceba-se que, para se reportar ao futuro, ele não recorreu a uma estrutura verbal referente ao futuro (inclusive porque o currículo do primeiro ano não prescrevia isso): o aluno-autor aproveita-se do repertório estrutural e lexical que já construiu para remeter seu leitor ao futuro, ao devir.



- c) “I’m boring, introverted and stupid.”
- Aqui o aluno-autor define-se como desinteressante, introvertido e burro. O curioso é que se tratava de um dos estudantes mais comprometidos e engajados nas aulas de LI de sua turma. Se ele tem um desempenho satisfatório, o que teria motivado essa afirmação? Como seria o desempenho desse autor em outras disciplinas?
- d) “I am a strange person and I like various strange things. Oh, I forget, I’m a good boy and funny too!” (trecho final do texto citado acima).
- O aluno-autor define-se como uma pessoa incomum, esquisita, estranha – e que gosta de muitas coisas igualmente estranhas. Apesar disso, ele não menciona em seu texto nada que nos tenha causado estranheza. Ressalta, porém, como se tivesse escrito apenas coisas negativas ao próprio respeito, que é um bom menino, além de ser engraçado.
- e) “My life is very cool, because since I started studying ‘for real’ I can see the world with other eyes.”
- Uma dedicação mais intensa aos estudos fica evidenciada neste escrito como uma espécie de momento charneira⁶ na história de vida deste aluno-autor. A partir desse momento, não apenas sua visão de mundo foi transformada (presume-se que tenha sido ampliada) como também seu cotidiano passou a ser encarado como muito legal.
- f) “I love to study Math and Physics (I’m crazy hence) (...).”
- A subjetividade deste aluno-autor é definida por ele aqui a partir de sua predileção pelas disciplinas de Matemática e Física. Ele parte do pressuposto de que sentir prazer em estudar essas matérias é algo incomum; logo, já que ele ama fazê-lo, define-se como louco.

A partir da escrita (em LI) de seu cotidiano, o aluno apropria-se da língua-alvo para construir uma verdade – a *sua* verdade, uma verdade que se aplica a ele apenas, e naquele momento, verdade provisória. O mesmo texto escrito dois meses depois provavelmente não teria mais o caráter de verdade. A LI ganha, para esse aluno, as proporções de “língua” efetivamente, um espaço interacional, com sentidos social e historicamente situados. Quanto à (re)construção de relações intersubjetivas (e da própria subjetividade), há, sem dúvida, nos

⁶ Cf. Josso, 2010, p. 64.



textos analisados, uma escrita plena de afeto. A LI torna-se mediadora desse afeto. O dispositivo pedagógico do *self writing* conduz o aluno-autor ao aprofundamento de seu conhecimento na língua-alvo, não na perspectiva bancária (fazer depósitos para sacar o “capital cultural” na hora da prova). O aluno, na condição de autor, precisa ampliar seu repertório para dar conta de constituir, em seu texto, uma (inter)subjetividade que corresponda minimamente à natureza e à dimensão do afeto que se nutre.

Em todos os três aspectos (escrita do cotidiano, intersubjetividade e subjetividade) abordados acima, vislumbramos sujeitos abertos, sensíveis e vulneráveis, portanto “ex/postos”, segundo teoriza Larrosa (2006, p. 90), acerca do sujeito da experiência. Leve-se em conta que ao leitor final (neste caso, à leitora final) não caberia apenas a apreciação do escrito, mas também sua avaliação. A relação entre os interlocutores dava-se num espaço institucional: o professor exerce poder sobre o aluno. Leve-se em conta ainda que essa exposição de si para uma leitora/avaliadora se deu em língua inglesa, uma experiência até então inédita para a maioria dos alunos-autores em questão. Trata-se de alunos que precisaram imbuir-se de bastante coragem. Por meio da escrita de si como dispositivo pedagógico, os estudantes puderam estudar a língua-alvo para além da memorização de vocabulário, da aplicação de fórmulas para a conjugação de verbos, das regras estruturais. O uso desse recurso avaliativo oportunizou aos alunos a (re)construção de suas realidades por meio da LI; posicionou a LI como mediadora da historicidade dos estudantes; permitiu uma (re)constituição de si por meio da negociação de sentidos em LI.

Um momento de exposição de si como esse pode ser de extrema valia para o professor, posto que, uma vez “ex/postos”, os alunos-autores se dão a conhecer ao seu interlocutor final. Cabe a este acolher seus alunos e ajudá-los a se (re)pensarem, a se (re)definirem – em Língua Inglesa. O processo mesmo de produção textual constitui uma caminhada abundante de potencial (auto)avaliativo: o aluno-autor pode avaliar a si mesmo e a seus colegas; o professor pode avaliar o percurso de produção dos textos, e não apenas o produto final; e o professor consegue ainda avaliar a si mesmo, refletindo sobre que vivências haviam sido oportunizadas (ou não) em sala de aula.

O professor, a conhecer mais e melhor seu aluno, conhece mais e melhor a si mesmo. Compreende um pouco melhor as realidades singulares que constituem sua turma. O registro do cotidiano desses alunos-autores reflete e constrói sua condição de sujeitos históricos, colaborando inclusive para o conhecimento de si mesmos. E todo esse rico desenvolvimento só pode acontecer se for mediado pela linguagem – no caso dos escritos aqui analisados, pela

língua-alvo. *Os estudantes nomearam-se e ao seu mundo por meio da língua-alvo.* Eis por que a escrita de si em Língua Inglesa na Educação Básica se configura como um valioso processo de letramento.

Para Adélia Prado, conforme a epígrafe deste trabalho, a escrita de si permite nomear seu sofrimento e, ao dizê-lo, aliviá-lo. Guardadas as devidas proporções, é possível parafraseá-la tendo a sala de aula de LI como novo pano de fundo: a uns, o professor pode manter na superfície; a outros, pode manter escrevendo.

SELF WRITING: FROM THE STUDENT'S TEXT TO THE STUDENT WITHIN THE TEXT

Abstract: This study elaborates a few theories about the self writing in the context of teaching English as a foreign language, according to the principles of the *(Auto)Biographical Research in Education*. This expression entitles "the body of research that use biographical and autobiographical sources in Education" (PASSEGGI, 2011, p. 15). Because it (re)creates reality, language constitutes us as subjects. One of the challenges of teaching foreign languages lies in understanding this property of language as to give students opportunities to constitute themselves as subjects through the target language. Passeggi (2011) explains three principles inherent to the (Auto)Biographical Research. The first one is the "construction of reality through language by the individual and/or group" (p. 20). The second "focuses on language as a mediator of the construction of the historicity of the subject" (p.21). The third principle characterizes (Auto)Biographical Research as an epistemological position, and not just an episteme, since it turns to the wholeness of the subject – being aware that whatever the subject is (or is not) is mediated and constructed by socially established symbolic systems. We analyze here the textual productions of two different groups in the freshman year of a professional high school course (Computer Technician) at IFRN. The analysis delves into three elements present in the writings: *subjectivity*, *intersubjectivity* and writing of their daily lives.

Keywords: Self writing. Literacy. English Language Teaching.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINÓV, Viktor. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985.

BARBOSA, Ivone Cordeiro. A experiência Humana e o Ato de Narrar: Ricoeur e o lugar da interpretação. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 17, n. 33, 1997, p. 293-305.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. In: **Fragmentos**, Florianópolis, 2007, p. 263-277.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.



LARROSA, Jorge. Sobre la experiència. In: **Aloma**: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, Barcelona, 2006 , p. 87-112.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Orgs.). **ALTERidade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

PICCOLI, Maria Cecília. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. In: **Revista X**, Curitiba, v.1, 2006, p. 1-16.

PRADO, Adélia. **Oráculos de maio**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **The Little Prince**. Saint Clair Shores: CRW Publishing, 2010.