

Valdeni da Silva Reis

O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
SOB A PERSPECTIVA DO PROCESSO DISCURSIVO

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2007

Valdeni da Silva Reis

O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
SOB A PERSPECTIVA DO PROCESSO DISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada

Linha de pesquisa: F: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Profa. Dra. Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2007

REIS, V. S. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo*. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Belo Horizonte, 2007.

Dissertação defendida em 15 de fevereiro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves – FALE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)

Profa. Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini (UFU)

*Aos que vivem à margem. Principalmente aos que aí
estão graças à nossa dolorosa história de
escravidão que **marcou** tão profundamente um povo
em todas as épocas... Aos que convivem com a
miséria, com o álcool, com a falta de perspectivas...
A vocês esse trabalho como uma verdade:
É POSSÍVEL!*

*A todos aqueles que acreditam e defendem a
EDUCAÇÃO como essa possibilidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo: Sustento e Abrigo certo onde renovo todas as minhas forças. Obrigada por todas as Providências que me trouxeram até aqui.

Agradeço à Santa Senhora de Lourdes: meu amor, minha luz, meu Bom Conselho.

À Minha Família: Minha mãe por sua coragem, sua luta, sua fé e por sempre priorizar a nossa educação, mesmo diante de tantas privações; Aos meus amados irmãos, Valdirene, Valdinei e Vanderléia, pela confiança e apoio incondicionais; À Alice; Aos meus sobrinhos Rúbia, Rúbens, Rafaela. De modo especial, ao meu sobrinho e afilhado João Vitor, minha inspiração.

Ao Gézio, meu bem, pelo cuidado, companheirismo, cumplicidade e pela “sorte de um amor tranquilo”.

Agradeço à minha querida orientadora, a profa. Dra. Maralice pelas demandas de amor atendidas; pelos infindáveis momentos de identificação; pela presença, pela orientação e pela parceria afetuosa durante todo nosso trabalho.

Preciso agradecer à Rosana, minha professora da 1ª série. Primeira profa. a me mostrar a dignidade, o amor e a responsabilidade dessa profissão: lições por mim jamais esquecidas.

A todos os professores com os quais convivi ao longo de minha formação que me tocaram de forma singular por fazerem muito mais que administrar saberes e ministrar conteúdos. De modo muito especial, à profa. Laura Miccoli, presença decisiva em minha escolha profissional.

À profa. Carmen Agustini, primeira responsável pelos desarranjos e deslocamentos de sentidos que me impulsionaram para o presente estudo.

À amiga Flávia pelo interesse por minhas coisas; por se permitir navegar em meu universo acadêmico me fazendo companhia e pela sintonia e perfeição de nossa amizade.

À amiga Sandra pelo incentivo; pela disponibilidade de sempre; pelas leituras e sugestões desde quando este trabalho era ainda um projeto, um desejo, um sonho.

Aos amados amigos Diva, Maria Luciane, Lucianos, Karina, Cynthia, Rai, Cátia e a todos os meus outros amigos da terra e do Céu que estiveram comigo nesta caminhada. Obrigada por dividirem comigo momentos tensos e felizes. Obrigada pela torcida, pelo querer bem e pela intercessão.

Ao programa de Pós-Graduação (Poslin) da FALE/UFMG.

Ao CNPQ pela bolsa durante os dois anos desta pesquisa.

À FUMP por cuidar de minha saúde e me auxiliar financeiramente em tantos momentos de minha graduação e de meu mestrado.

À toda sociedade brasileira por custear meus estudos durante minha trajetória acadêmica em escolas públicas e nesta universidade federal.

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar e compreender o diário de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) escrito por alunos de inglês da graduação do Curso de Letras e do centro de extensão de uma universidade pública de Minas Gerais. Nesta pesquisa, buscamos aprofundar a compreensão deste instrumento nos domínios da Lingüística Aplicada (doravante LA), a partir de noções da Análise de Discurso (AD) da linha francesa, atravessada por alguns conceitos provenientes da psicanálise, o que lhe garante, portanto, um caráter interdisciplinar. Partimos da asserção de que é graças à História e à Ideologia que a palavra ganha sentido e se torna *coisa*. Deste modo, examinamos o percurso histórico do diário para discutirmos como este passou a ser utilizado em nossas aulas de LE e em nossas pesquisas da LA. O nosso foco está no caráter reflexivo atribuído a esta escrita nos domínios da LA e analisamos como essa escrita pode trabalhar no universo imaginário de seu sujeito-escrevente em relação ao que é considerado reflexão. Procuramos identificar nos diários e nas entrevistas gestos de interpretação do que venha a ser representações do aluno de LE, do professor e do processo de aprendizagem da língua inglesa. Analisamos, por meio das ressonâncias discursivas, as imagens de nossos escreventes acerca de si, do outro (professor) e do processo de aprender. As ressonâncias são compreendidas como determinadas marcas lingüístico-discursivas que se repetem para a constituição de sentidos predominantes na escrita do diário. O nosso *corpus* é formado por diários de aprendizagem de alunos de língua inglesa do centro de extensão e do Curso de Letras e também por entrevistas em áudio realizadas com os escreventes dos diários. Em nossa análise, observamos na heterogeneidade do fio do discurso, dentre as contradições e conflitos, a reincidência de dizeres que circulam dentro de um mesmo espaço dizível e previsível. Esses dizeres configuram aquilo que historicamente (consciente e/ou inconscientemente) é esperado do aluno dentro do processo de aprendizagem, ou seja, a melhora e uma evolução constante e infundável de sua aprendizagem; um esforço por parte dele nesse processo; uma aula centrada no professor, sendo este o responsável pela administração dos saberes que circulam na sala de aula. Entretanto, foi também possível observar que a circularidade do mesmo é desestabilizada ao encontrarmos gestos singulares que rompem com a demanda de reflexão e autonomia previamente estabelecida para essa escrita.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Ensino-Aprendizagem de LE. 2. Diário Reflexivo. 3. Processo Discursivo. 4. Representações 5. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate and comprehend learner's journals written by students of English as a foreign language from a university in Minas Gerais. In this research we work within an interdisciplinary approach that includes questions and concepts from Applied Linguistics problematized by a French Discourse Analysis School whose perspective is the consideration that the subject and the meanings of their writings are socio-historically and ideologically constituted in concurrent processes. This study focuses on the reflective task assigned to this instrument in the second or foreign language classroom. In this study we consider the written and spoken facts as imaginary representations. In this perspective, we analyse the representations the learners have of their place and their learning; as well as their teacher's place and the learning process through 'discursive resonances'. That means that it is possible to gather expressive recurrences which allow us to infer discursive formations (DF), understood as enunciative regularities within a field of knowledge. We gather our *corpus* with journals and interviews held with undergraduate learners and extra-mural learners of a state university. In the analysis, interpretation gestures of the learners show recurrences that are expected and predictable according to the learners' historically built place. However, we can also point out some learners' singular positions in their journals that break away from the predictable and circular movement of the representations.

KEY WORDS: 1. Teaching-Learning a Second/Foreign Language. 2. Reflective Journals. 3. Discursive Process 4. Representations. 5. Discourse Analysis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	17
1.1 Percurso histórico: Introdução.....	17
1.2 O diário nos domínios do ensino: Um breve histórico	18
1.3 O diário, o ensino e a (s) pesquisa (s).....	24
1.4 O diário como uma alternativa na avaliação	29
1.5 A fala e a escrita do diário: A constituição do discurso não linear	35
1.6 O uso do diário em uma proposta francesa de abordagem discursiva.....	38
1.7. Respostas às demandas ou a emergência da singularidade: Problematizando a escrita do diário.....	46
1.8 Conclusão	50
CAPÍTULO II.....	51
2. Metodologia de pesquisa	51
2.1 Introdução.....	51
2.2 Condições de produção.....	51
2.3 Constituição do <i>corpus</i>	52
2.3.1 Dos diários.....	53
2.3.2 Das entrevistas	54
2.4 Seleção dos enunciados para a análise	56
2.5 Interpretação	57
2.6 Ressonâncias discursivas: Categorias de análise.....	59
2.6.1 Das categorias: Modos de enunciar que se repetem.....	61
2.7 Conclusão	66
CAPÍTULO III	67
3. Análise.....	67
3.1 Introdução.....	67
3.2 Das representações dos alunos-escreventes.....	68
3.2.1 Representações acerca de si (auto-representações)	69
3.2.2 Das demandas do outro: Representações acerca de si a partir das demandas do professor	80
3.2.3 Representações do aluno a partir de seu “distanciamento” sobre aquilo que é enunciado.....	85
3.2.4 Representações acerca do professor	93

3.2.5 Representações acerca do processo de ensino-aprendizagem	100
3.2.6 Confissões.....	107
3.3 O Aluno e a (não)importância dessa escrita	115
3.4 O lugar da singularidade na escrita do diário	121
3.5 Conclusão	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXO I.....	142
ANEXO II	143
ANEXO III:	144

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO SEGUIDAS NESTE TRABALHO:

A = Aluno;

/ = Pausa breve;

// = Pausa longa;

// // = Pausa muito longa;

[] = Comentários / perguntas feitas pela pesquisadora;

(XXX) = Seqüência incompreensível;

(...) = Omissão de trechos da fala;

X = Suspensão de um nome próprio (pode ser nome de um aluno ou do professor citados durante a entrevista¹);

[risos] = Riso

¹ Este símbolo será utilizado também nos diários para a substituição de um nome próprio utilizado pelo aluno.

INTRODUÇÃO

Mezirow (1990, p.11)² afirma que “nenhuma necessidade é mais fundamentalmente humana que a nossa necessidade de entender o significado de cada uma de nossas experiências em nossas vidas”. Procurarei então abrir este trabalho refletindo sobre os motivos pelos quais ele se fez necessário.

No início de minha graduação na Faculdade de Letras da UFMG, ouvi uma palestra de uma professora de português que relatava sua experiência, muito bem sucedida, com o uso de diários com seus alunos do ensino médio. Na época, eu já lecionava como professora de inglês (regente de ensino) da rede estadual de ensino e, imediatamente, aquilo me interessou, e imaginava que, no ano seguinte, poderia utilizar aquele instrumento com meus alunos da língua inglesa. As coisas mudaram e, no ano seguinte, não mais trabalhei em escolas estaduais, mas nem por isso abandonei aquela idéia. Mais tarde, surgiu a oportunidade de retornar à sala de aula, já em outro contexto de ensino (centro de extensão), e retomei a idéia dos diários. Passei a utilizá-los, e os elementos que encontrava na escrita de meus alunos me fascinavam e eu valorizava aquele diálogo cada vez mais. Posteriormente, descobri, durante a Semana de Eventos da Faculdade de Letras (SEVFALE), por meio de uma comunicação proferida pela Profa. Dra. Laura Stella Miccoli que a utilização desse instrumento no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira – LE – era uma promissora possibilidade e que este era nomeado *journal*.

Ainda na graduação, senti a necessidade de escrever um artigo sobre a escrita do diário e pude contar com a orientação da Profa. Dra. Carmen Agustini. E foi nesse momento que os sentidos se desestabilizaram... Diante do meu *corpus*; da minha experiência com a sala de aula e com ele próprio; e da bibliografia que me orientava e do que eu já havia escrito, a professora afirmou que eu não teria muito a acrescentar, pois o que eu estava dizendo na proposta de artigo sobre a reflexão e sobre o diálogo entre professor e o aluno já havia sido dito anteriormente por outros autores. Deveria, portanto, caminhar em uma outra direção, também possível, também necessária. Deveria ver então muito além do que minha paixão e envolvimento com esse instrumento e com minha prática me permitiam ver (ou me levavam a ver). Uma inquietação veio dessa conversa e esta impulsionou várias outras inquietações, deslocamentos e desconstruções, ou reconstruções (?). Esse artigo nunca foi concluído, mas

² Tradução nossa. “No need is more fundamentally human than our need to understand the meaning of our experience”.

foi assim que surgiu a minha necessidade de compreender o diário sob outra perspectiva: a perspectiva do processo discursivo. Segundo Orlandi (1999), o processo discursivo se configura no que é lingüístico-histórico, que não se restringe a regras, mas sim às suas condições de produção em relação à memória, lugar no qual a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha e o equívoco residem, revelando seu funcionamento no discurso. É dentro deste contexto que surge a minha proposta de pesquisa, e é deste lugar que enuncio.

Parafraseando minha orientadora, a Profa. Dra. Maralice de Souza Neves, em sua tese³, passo meu discurso para a primeira pessoa do plural assumindo a multiplicidade de vozes que constitui cada um e, sobretudo, reconhecendo a importância de sua orientação e participação para a construção deste trabalho.

Precisamos primeiramente (des)marcar os territórios nos quais esse trabalho é concebido. A partir do nosso desejo de completude, acreditamos ser possível e necessário estudar o diário sob a perspectiva discursiva de modo a colaborar na compreensão acerca desse instrumento da Lingüística Aplicada – LA. Assumimos que as reflexões e estudos em torno das questões cognitivas da aprendizagem de línguas sejam importantes, uma vez que elas nos oferecem, por diversas vezes, modos como a língua-alvo é sistematizada em seus estágios de processamento. Contudo, assumimos também que outros elementos devam ser assumidos nessa discussão. Concordando com Miccoli (1996, p. 100), acreditamos que para alcançarmos o sucesso de nossa prática pedagógica no ensino-aprendizagem de LE seja necessário vivenciar e oferecer aos nossos alunos “não só a consciência sobre a parte cognitiva de seu processo de aprendizagem”; a autora acrescenta aí a parte afetiva, e a essa parte acrescentamos fatores da ordem do discurso e do inconsciente.

Hudson (1999),⁴ explicando o caráter interdisciplinar da LA, define que a característica principal de tal campo reside em seu envolvimento com atividades profissionais cujo objetivo é a solução de problemas do *mundo real* de base lingüística, o que significa que sua pesquisa engloba um amplo campo de discussões no âmbito psicológico, pedagógico, social, político e econômico, assim como no lingüístico. Como consequência, prossegue o autor, a LA tende a ser um campo *interdisciplinar* (apud Clapham, 2000, p.148⁵). No sentido

³ Cf. NEVES, 2002.

⁴ E-mail escrito por Richard Hudson em 1999 para a LAGB (*Linguistics Association of Great Britain*). [Veja: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/AL.html>] (apud CLAPHAM, 2000, p.148).

⁵ “The main distinguishing characteristic of AL (Applied Linguistics) is this concern with professional activities whose aim is to solve ‘real-world’ language-based problems, which means that research touches on a particularly

de desmarcar territórios entre a LA e AD pecheuteana e contribuir nas discussões sobre o diário e seu uso, lançamos essa proposta, não com o objetivo de rompimento e desconstrução de tudo que tem sido discutido sobre o uso do diário, mas como um trabalho necessário sob um outro olhar para que outras possibilidades de estudo sejam evocadas, oferecendo ganhos para a teoria e para prática tanto em nossas discussões sobre o diário e seu escrevente⁶, como para todas as relações dentro da sala de aula.

Assumimos assim o caráter interdisciplinar⁷ (SERRANI, 2005) desse estudo nos domínios da LA e propomos uma investigação do diário como instrumento utilizado no processo de ensino e aprendizagem em LE, lançando mão de conceitos da AD (corrente francesa) atravessada pela psicanálise para descrever e interpretar e, portanto, problematizar esse objeto de pesquisa. Em busca desse maior entendimento, acreditamos que nos seja possível, por meio deste estudo, explicitar os dizeres múltiplos, consoantes e dissonantes, e, concomitantemente, “os dizeres mesmos” constituintes de nossos aprendizes. A estes, preferimos denominar de nossos aprendizes-enunciadores, ou alunos-enunciadores, uma vez que concordamos com Serrani-Infante (1998) que *enunciar* em L2 significa ir muito além de uma simples emissão de informações, estando esse termo intimamente imbricado à produção de efeito de sentidos.

Compreender o que entendemos como efeito de sentidos é essencial para esse nosso estudo. Desta forma, efeito de sentidos segundo Orlandi (2002, p. 20) significa “compreender que o sentido não está alocado em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas *formações discursivas*⁸ (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos)”.

Nossa pesquisa segue então na trilha das seguintes questões:

1. Quais são os efeitos de sentido que surgem a partir da exigência – demanda do professor – de uma escrita reflexiva do diário?

wide range of issues – psychological, pedagogical, social, political and economic as well as linguistic. As a consequence, AL research tends to be interdisciplinary”.

⁶ Doravante preferiremos esse termo partindo de Serrani (2002), que afirma que essa noção possibilita a diferenciação entre o praticante da escrita em contexto pedagógico e o escritor profissional, possibilitando também evidenciar a diferença entre sujeito e indivíduo.

⁷ A autora considera que uma postura interdisciplinar é aquela que engloba obras de diversas áreas requerendo do leitor uma disposição para considerar temas por ele já conhecidos, mas a partir de uma outra perspectiva.

⁸ Explicitaremos melhor essa noção mais adiante.

2. Há algo da ordem do singular nesta escrita? Por meio de quais enunciados no discurso dos alunos podemos depreender momentos que demonstrem efeitos de uma demanda social esperada nas condições de produção desse discurso ou apontar alguma singularidade do enunciador – aluno-escrevente do diário – trafegando em uma direção contrária a essa demanda que antecipa os efeitos de sentido de seu dizer?

No intuito de responder tais perguntas e avançar em nosso estudo do diário, escrevemos essa dissertação em três capítulos, a saber, o primeiro capítulo traça o percurso histórico e teórico da pesquisa; o segundo destaca as questões metodológicas e o terceiro capítulo apresenta a análise linguístico-discursiva de nosso *corpus* (registros em diários e entrevistas).

No primeiro capítulo, ocupamo-nos da localização e utilização do diário no tempo e no espaço. Discutimos o papel da história e da ideologia para a sua significação e como este passa a ser utilizado na educação e na pesquisa. Propomos então uma problematização dos conceitos referentes à reflexão e autonomia, características incorporadas a essa escrita ao longo dos anos. Neste ponto, recorremos a conceitos da AD da linha francesa para discutirmos as noções de sujeito que orienta nossas análises, as representações⁹ e a noção de singularidade; elementos que investigaremos na escrita do diário.

Durante o segundo capítulo, exploramos os princípios metodológicos de nossa análise. Consideramos a interpretação à luz da AD e apresentamos e definimos nossa principal categoria de análise: as ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 1997a; 1997b; 1998; 2001). Segundo essa categoria, analisamos na escrita do diário determinadas marcas discursivas que se repetem para a constituição de determinados sentidos que aí predominam. Esses sentidos predominantes foram analisados no terceiro capítulo e foram eles que nos indicaram as representações apontadas e investigadas nesta parte da pesquisa.

⁹ Ressaltamos que muito comumente em estudos da LA encontramos o termo “crença” para designar o que professores e/ou alunos pensam a partir do que sabem e acreditam de seu fazer. Consideramos, contudo, que essa perspectiva abarca uma dimensão cognitiva e comportamental que se revela insuficiente na presente discussão devido a sua natureza especificamente cognitiva e empírica (NEVES, 2002). Dessa forma, utilizamos o termo “representação” não como um ato de pensamento, entendido como processo cognitivo de compreensão da realidade daquele que enuncia, mas sim como seu imaginário, constituído sócio-historicamente pelas relações de poder e pelas relações do sujeito com as vozes que permeiam seu inconsciente. Elas são assim, sempre construídas por *processos de identificação*. Noção que procuraremos elucidar nas próximas seções deste trabalho.

Detectamos então as imagens que o aluno tem de si dentro do processo de aprendizagem; as representações de si e de seu papel segundo o olhar do professor (ou do que ele imagina ser esse olhar); as representações do professor, bem como seu lugar nesse processo; analisamos as representações dos alunos do próprio processo e de como a aprendizagem acontece; investigamos o diário como um lugar no qual há espaço para a confissão e como essa característica está aí significada; analisamos a importância dessa escrita segundo a perspectiva dos alunos e exploramos, por fim, quando e como surge, nessa escrita, algo da ordem do singular. Ou seja, em meio aquilo que é óbvio e esperado numa escrita em que o mesmo insiste em reincidir, procuramos algo da ordem do particular que é produzido pelo efeito do social, logo, não individual. Buscamos identificar momentos em que o aluno se abre para a criação e momentos em que ele abandone, ainda que momentaneamente, a (re)produção que estagna.

Como objetivos da nossa investigação, temos abaixo os seguintes pontos distribuídos em geral e específicos:

Objetivo Geral:

- ♦ Contribuir para as pesquisas em LA, apresentando a perspectiva do processo discursivo no que se refere à pesquisa com o uso do diário problematizando algumas noções que tem se constituído classicamente na LA como sendo evidentes, tais como autonomia e reflexão.

Objetivos Específicos:

- ♦ Investigar a escrita do diário como efeito de sentido de um interdiscurso e um inconsciente psicanalítico, explorando a repetição de determinados elementos (o que é recorrente na escrita), seguindo as demandas do professor¹⁰;
- ♦ Do mesmo modo, apontar se e como a singularidade desse sujeito-aprendiz pode ser explorada.

Esperamos que este trabalho ofereça valiosas contribuições para a LA ao procurar envolver um aprofundamento acerca da compreensão do diário de aprendizagem de LE e de seu uso a partir de uma perspectiva discursiva de análise. Esperamos contribuir

¹⁰ Conceitos a serem explicitados mais adiante a partir da seção 1.5 do primeiro capítulo.

também no modo com que seu sujeito escrevente pode e deve ser discutido em sua heterogeneidade constitutiva.

A seguir, no primeiro capítulo, faremos o percurso histórico e apresentaremos os pressupostos epistemológicos¹¹ que sustentam a nossa análise.

¹¹ Consideramos esse termo a partir do conceito de *episteme* de Foucault. Em *As palavras e as coisas* (1985) esse termo é definido como um conjunto de relações que liga tipos de discursos e que corresponde a uma dada época histórica. Para o autor, essas relações são responsáveis pela ligação entre as ciências e seus discursos que constituem a *episteme* de uma determinada época. Mais tarde, em *Arqueologia do Saber* e em *Ordem do Discurso*, o autor retoma o termo como *práticas discursivas*.

CAPÍTULO I

1.1 Percurso histórico: Introdução

O ponto de partida para o estudo que aqui objetivamos desenvolver é determinarmos a localização espaço-temporal do diário e de seu uso para que, a partir daí, nos seja possível investigar como os sentidos dessa escrita se constituem nos domínios da LA, e, mais especificamente, como esses sentidos, historicamente constituídos, trabalham produzindo efeitos no ensino e na aprendizagem da língua inglesa como LE. Para tanto, é necessário que evoquemos a história e sua relação com a linguagem, assumindo que as relações são validadas a partir da “ilusão do sempre-assim” e do inconsciente sócio-cultural aí instituído, o que gera um processo de eternização e de naturalização das relações significantes¹², que são, por isso, produto da história (CORACINI, 2002).

Para Gregolin (2004), a história deve ser considerada como objeto de interpretação e, por isso, não é jamais *história-pura*, mas sim uma *história-para*, revelando-se como uma narrativa de natureza provisória e contingente, passível de ser influenciada por visões e revisões, por interpretações e *re-interpretações*. Segundo Orlandi (1999), essa forma *história-para* trabalha na produção de sentidos, sendo, por isso, forma lingüístico-histórica. Nessa perspectiva, a partir da Arqueologia de Foucault, Gregolin (*op. cit.*) afirma que o documento passa a ser lido como monumento. Por conseguinte, o exercício de interpretação da escrita da história passa da “memória coletiva” para a “memória histórica”, entendendo a memória não sem seus aspectos psíquicos, mas a partir de seu estatuto social, como condição de seu funcionamento discursivo na produção e interpretação textual dos acontecimentos.

Consideramos que as palavras são ligadas às coisas na medida em que a ideologia estabelece essa relação, ou seja, “as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa” (ORLANDI, 1999, p. 95), ao regular o sentido que se dá via a interpretação. Logo, a existência do sentido está condicionada a um processo de interpretação. Desse modo, a ideologia configura-se como prática significante que emerge como efeito necessário da relação do sujeito com a língua e desta com a história na constituição dos sentidos (ORLANDI, 1999). A ideologia, segundo Demo (1999, p. 13), é marca histórica, é do poder;

¹² Vale ressaltar que consideramos a noção de significante a partir de Lacan e, assim, entendemos que o significante “por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (Lacan, *Escritos*, p. 505).

“é uma necessidade de justificar posições e privilégios como formas históricas de formação da consciência social, não havendo como varrê-la do mapa”.

É dessa forma que os sentidos são atribuídos aos objetos, transformando palavras em coisas a partir da ação do homem em sua época segundo seu modo de interpretar o mundo a sua volta. Assim são os sentidos constituídos em um processo em movimento contínuo, já que o tempo também o é, já que o homem e a linguagem que o constitui também o são. Devemos então levantar alguns sentidos historicamente constituídos do diário e de seu uso, que nos possibilitem apreender como este instrumento tem sido significado, produzindo efeitos de sentido em seu uso no campo da LA.

A seguir, procuraremos delinear um breve histórico do diário e de seu uso, bem como apresentaremos algumas de suas definições que servirão de base para que nos seja possível avançar no estudo ora proposto.

1.2 O diário nos domínios do ensino: Um breve histórico

Investigando a história desse instrumento para seguirmos esquadrihando como este tem sido significado, assumimos a asserção de que a escrita e a manutenção do diário é uma forma antiga de auto-expressão e de reflexão (LUKINSKY, 1990). Esse instrumento se destaca como gênero a partir do século XIX, devido às mudanças históricas e sociais desencadeadas nesse período. De acordo com Lourau (1988), seu desenvolvimento está ligado a uma tentativa de restabelecer uma ordem temporal rompida nesta época (*apud* MACHADO, 1998). Essa desordem, prossegue o autor, atinge principalmente os indivíduos ali inseridos que, em meio a tantos questionamentos sobre a própria identidade, tecem a escrita do diário com o intuito de delinear sua própria história, localizando-se assim no tempo e no espaço, como uma tentativa de ordenar o caos e/ou se ordenar em meio ao caos. Também Simões (1999) nos afirma que o diário, bem como as cartas, representa uma forma literária bem comum no século XIX. No entanto, a autora aponta que apesar de ser um instrumento típico dessa época, o diário era, por muitas vezes, considerado uma forma literária menor por se apresentar como uma “escrita aparentemente descuidada, ligada à observação do imediato e, por isso mesmo, sem um compromisso estético inicial” (p. 36).

Devemos reconhecer, contudo, a dificuldade em sermos exatos nessa tentativa de **historicizar**¹³ o diário ao encontrarmos autores que afirmam que essa escrita pode ser localizada com data bem inferior ao século XIX. Coutinho (1967), por exemplo, afirma que diários de caráter intimista e auto-revelador foram desenvolvidos a partir de Cristo (Cristianismo) por causa das confissões e dos relatos de conversões recorrentes na época, como pode ser observado nos escritos de Santo Agostinho e do Cardeal Newman, ambas de caráter religioso. O autor nos aponta ainda a existência de escritos que se apresentam como forma de diários ou autobiografias com a idéia de explicação, auto-justificação, perseguição ou desajustamento social como os de Rousseau ou os relatos de expressão de artistas como os desenvolvidos por Cellini e por Delacroix. Lowenstein (1987) destaca que ao longo da história surgiram muitos escritores de diários que se tornaram famosos como Santo Agostinho, Dostoiévski, Benjamin Franklin, Inácio de Loyola, entre outros (*apud* LUKINSKY, 1990, p. 215).

Dessa forma, podemos afirmar que quer seja por uma necessidade de ordem, quer seja por uma simples necessidade de expansão ou desabafo, os diários e sua forma escrita sempre se fizeram presentes se constituindo como gênero e historicizando sua forma e uso na vida humana. Essas características e particularidades oriundas de sua utilização através do tempo e da história devem certamente ser consideradas ao propormos uma investigação desse objeto e/ou de como a palavra, por meio da ideologia, ganhou forma transformando-se em coisa. Desse modo, e não de outro, poderemos inquirir os sentidos dele hoje no/para o ensino-aprendizagem de LE, destacados na “ilusão do sempre-assim”, mas aqui discutidos como uma relação entre o sujeito, língua e história indispensável à constituição dos sentidos.

Por outro lado, o que não nos parece difícil nesse percurso histórico do diário é afirmar que este, em sua constituição histórica, é um registro do dia-a-dia (ou periódico) de caráter pessoal, logo, íntimo, muitas vezes secreto, dotado de uma visão pessoal das coisas e dos acontecimentos ao redor daquele que o escreve (COUTINHO, 1967). Zabalza (1994), porém, afirma que o diário não deve ser discutido como um documento privado, mas sim, e,

¹³ Em nota de pé de página, Popkewitz (1995) faz uma distinção entre historicizar e historicismo, nos permitindo assumir o significado deste primeiro conceito para a nossa discussão. Segundo o autor, historicizar “significa colocar o conhecimento e as práticas sociais no contexto das lutas para classificar, ordenar e definir os objetos do mundo”. Entendemos *lutas*, a partir de Foucault, como uma relação de forças, nada fixo, nada imutável e sempre presente nas relações sociais. Portanto, fazemos uso da palavra historicizar/historização nesse sentido. Já o historicismo, conceito do qual não nos aproximamos, refere-se a estudos etnográficos, a partir de uma visão da história que prevalece nos estudos históricos dos EUA. Tal visão está focada no ator e nos eventos do mundo como a última causa de mudança social.

sobretudo, como um documento pessoal, como seriam as entrevistas, as biografias e as autobiografias, as cartas e os relatórios, por exemplo. Blumer (1939, *apud* ZABALZA, 1994) classifica documento pessoal como uma narrativa acerca das experiências e atividades sociais vivenciadas por uma determinada pessoa participante em seu contexto social. Assim sendo, o documento pessoal é uma escrita que, em primeira instância, refere-se às experiências vivenciadas por uma determinada pessoa, sendo esta a responsável pelo desenvolvimento desse relato.

Fácil também é constatarmos que, historicamente, os diários têm sido instituídos para que sentimentos sejam expressos; para que ocorra a expressão de pensamentos sufocados; para que memórias sejam preservadas, ou apenas para se entender melhor acontecimentos ou determinados temas (LUKINSKY, 1990). Desse modo, a escrita do diário está sempre relacionada a uma ação que pressupõe (pré-determina) um caráter reflexivo. Apreendemos disto uma ação que pressupõe um controle focado e absoluto do indivíduo para si. Conforme Coracini (2003a, p. 307), a palavra reflexão se refere a um olhar para dentro de si ou para dentro de algo, constituindo-se como uma atividade interior que exige consciência, razão e vontade, logo envolvendo um sujeito centrado na razão, ou seja, logocêntrico. Propomos então não ignorar a instância de consciência e de intenção do sujeito, mas acrescentando aí o que foge a isso, ou seja, o seu não-controle absoluto sobre sua vontade, sobre sua intenção, sobre esse olhar para dentro de si e/ou de algo, enfim, seu elemento inconsciente e, a partir desse olhar, discutir a noção de reflexão.

Prosseguindo, segundo Zabalza (1994, p.95), “o próprio fato de o diário pressupor uma atividade de escrita arrasta consigo o fato da reflexão ser condição inerente e necessária à redação do diário”, o que Machado (1998) completa, afirmando que a escrita e a manutenção do diário não representam uma simples expressão do que se pensa, mas, essencialmente, uma maneira de se descobrir os próprios pensamentos, numa espécie de “pesquisa interna” (p. 30), nesse sentido, oriunda da reflexão imposta para o desenvolvimento desse objeto como instrumento. Segundo Simões (1999), o diário possui uma referência cronológica oriunda do fato dessa escrita estar, de alguma forma, ligada a um calendário, mas o que é mais relevante nesse caso é o tempo interior, uma vez que se espera que este corresponda às impressões e reflexões do escrevente.

Segundo Lukinsky (1990), o diário é definido como um instrumento introspectivo que pode ser usado pelos indivíduos sob as perspectivas que se seguem: primeiramente, ele pode

ser utilizado por indivíduos que visam a obter um determinado desenvolvimento pessoal; uma segunda possibilidade é o uso dessa escrita introspectiva como fruto de uma requisição feita por conselheiros para o desenvolvimento de uma pesquisa, para uma orientação e/ou para uma terapia. A escrita do diário, prossegue o autor, pode ainda ser utilizada como um instrumento educacional. Machado (1998) busca em Lejeune os primeiros indícios da utilização do diário no cenário educacional. Segundo a autora, por meio da leitura de análises feitas por Lejeune de diários íntimos escritos nos séculos passados (entre os anos 1766 e 1901), é possível constatar que essa escrita era ali constituída como uma prática cotidiana para exames de consciência, ou como prática educativa, objetivando, entre outros, o aprendizado e desenvolvimento da escrita. A grande parte dessa produção estava destinada, no entanto, a estabelecer uma forte relação entre o autor dessa escrita e sua mãe e/ou sua instrutora (professora), sendo esta a responsável pelo estabelecimento de regras e pela correção da escrita, que era reservada a trilhar as jovens rumo ao hábito da escrita e da leitura, além de uma investigação acerca de sua própria personalidade.

Em nossa literatura brasileira, podemos destacar um exemplo que se tornou um clássico aqui e em vários outros países do mundo. *Minha Vida de Menina* de Helena Morley, que recentemente ganhou uma versão cinematográfica¹⁴, é um livro composto pelos relatos diários da autora, em sua adolescência, escritos entre os anos 1893 e 1895. Segundo a autora, essa escrita foi desenvolvida primeiramente devido a um incentivo de seu pai e mais tarde por uma exigência de escrita feita por seu professor. Como observamos abaixo:

Em pequena meu pai me **fez** tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal o Professor de português **exigia** das alunas uma composição quase diária (...) eu achava mais fácil escrever o **que se passava em torno de mim** e entre a nossa família (...).

(MORLEY, 1998¹⁵) (grifos nossos)

A escrita de seu diário ganhou aos olhos de Morley um papel fundamental não apenas para a preservação de sua memória, ou seja, de sua história, mas, sobretudo, como forma de pensamento e desabafo. Assim, ela concordava com o conselho de seu pai afirmando que: “cada dia acho mais razão no conselho de meu pai de escrever no meu caderno o que penso ou vejo acontecer. Ele me disse: ‘escreva o que se passar com você, sem

¹⁴VIDA de Menina. Direção: Helena Solberg. Brasil/Diamantina: Radiante Filmes, 2004. (101 min.).

¹⁵ Nota escrita pela autora em 1942, referente à 1ª edição.

precisar contar às suas amigas e guarde neste caderno para o futuro as suas recordações’ (MORLEY, 1998, p. 68).

Se, por um lado, pais e alguns professores/instrutores estimulavam nessa época a escrita de diário, como no exemplo exposto acima, por outro, havia professores e instrutores que a condenavam. Surgem, portanto, duas correntes educacionais divergentes: a que estimulava a prática dessa escrita representada ou pela mãe daquele(a) que escrevia ou por instrutora e a que a condenava e exaltava alguns riscos de tal escrita, representada pela Igreja e por seus educadores. Tais riscos, de acordo com essa corrente de oposição, estavam ligados à eminência de os jovens serem seduzidos pelo narcisismo e pela complacência de si mesmos. Assim, se a Igreja de um lado, aconselhava essa forma de escrita como um exame de consciência, por outro temia os rumos “perigosos” que essa escrita poderia tomar saltando das mentes dos envolvidos. Dessas correntes, emerge então uma “tentativa de controlar esse discurso, mesmo nos seus aspectos especificamente lingüísticos, tentado-se impor **modelos precisos** à sua prática” (MACHADO, 1998, p. 43), e esse fato é muito relevante para a nossa pesquisa.

O que ocorre, segundo Machado (1998.), é que essa corrente contrária à escrita do diário ganhou um número cada vez maior de adeptos que condenavam esse instrumento com argumentos de ordem moral e até de ordem psicopatológica. Nessas concordâncias e discordâncias de cunho ideológico, devemos destacar a introdução do diário nas Ciências Sociais e nas discussões aí arroladas para alcançarmos o ponto que aqui mais nos interessa.

Podemos verificar em Zabalza (1994, p. 17) que a abordagem qualitativa de pesquisa – bem como seus diversos modelos de investigação – nas Ciências Sociais e na própria educação, “até há bem poucos anos tratava-se de uma opção metodológica claramente marginal e com escasso poder de aceitação”. Assim, se por um lado há uma oposição ideologicamente constituída à utilização do diário, visto aí como instrumento “pouco sério”, tanto como instrumento para pesquisas nas Ciências Sociais quanto para fins didáticos em toda esfera educacional, emerge, na contra mão, uma corrente divergente à sua rejeição, de modo que há, nas palavras de Machado (1998, p. 45),

a emergência de uma nova posição em relação a ela. Esse novo impulso, observado sobretudo nos Estados Unidos e, de certa forma, emergente na França e no Brasil, é facilmente constatável no número crescente de livros e de artigos de pesquisadores em educação em geral, e de didática de leitura e de escrita em particular.

É desse modo que notamos que nos últimos anos muitos estudos qualitativos das realidades humanas e sociais foram desenvolvidos com o incentivo da utilização de documentos pessoais – como o diário e outros – como recursos metodológicos da investigação científica (ZABALZA, 1994). Isso fez com que as Ciências Sociais, destacando daí a Sociologia, a Educação e a Lingüística, lançassem mão, cada vez com maior freqüência, do diário como instrumento na busca por respostas às perguntas investigadas. Deste modo, além do aumento da utilização do diário, este passa a se constituir, de acordo com Machado (1998 p. 22-23):

como objeto de discursos múltiplos que a abordam sob diferentes pontos de vista – o literário, o metodológico, o científico e o educacional – tomando-se, como objeto específico de análises, os diários tanto de escritores e de pesquisadores consagrados como os de pessoas comuns e os de estudantes em situação de aprendizagem.

Segundo a autora, podemos observar que uma grande parte dos trabalhos que propõem uma discussão acerca da pesquisa etnográfica e/ou da pesquisa qualitativa indicam o uso do diário como um instrumento de coleta de dados apropriado. O que a autora pondera é que, apesar dos subtipos dos diários se mesclarem – diário de pesquisa, de campo e íntimo – os pesquisadores acabam **sempre por propor um modelo a ser seguido**, exercendo, segundo Machado (1998, p. 40), “uma disputa entre diferentes posições ideológicas em relação ao significado e à função da ação científica”.

No campo da LA, lugar no qual nos encontramos e do qual enunciamos, o diário se tornou atualmente instrumento comumente discutido e definido como um método de coleta de informação que estabelece diálogos entre alunos e professores utilizados para fins avaliativos (GENESE e UPSHUR, 1996, p.119) ou não. Brown (2004, p. 260) salienta, contudo, que, há cerca de cinquenta anos, o diário não possuía lugar algum nas aulas de L2. Acreditava-se então que a produção da linguagem era mais bem ensinada sob condições controladas nas quais a concepção de “escrita livre” (*free writing*) era limitada quase que exclusivamente à produção de *essays* cujos tópicos eram previamente estabelecidos.

Segundo Jervis (1992), nos últimos dez anos, tem sido freqüente os professores solicitarem que seus alunos escrevam sistematicamente diários de aprendizagem, ou como uma forma de ajudá-los a obter uma maior conscientização sobre o processo de aprendizagem, ou como meio de avaliar as reações de seus alunos frente à metodologia e

atividades propostas. Segundo Lunkisky (1990, p. 215), o “novo”¹⁶ diário é um instrumento que conecta além do sentimento e da ação, uma síntese dos elementos que trabalham tanto a partir do interior de cada um, quanto a partir do meio externo no qual cada um está inserido, e é desta forma que se dá o processo de aprendizagem.

Neste ponto, torna-se necessário salientar que podemos encontrar, nos domínios da LA, uma variedade de significados para a palavra *diário*. Assim sendo, recorreremos a Miccoli (2005) que, dentre as referências da LA no Brasil, destaca três significados distintos para essa palavra, sendo elas *log*, *diary* e *journal*. Segundo a autora, *log* é uma escrita referente às atividades de um dia, sendo estas apresentadas em seqüência, não havendo quaisquer comentários de quem as escreve. *Diary*, por outro lado, refere-se à escrita de sentimentos de natureza íntima, e por isso, de cunho pessoal sem o objetivo de torná-la de acesso público. Enquanto *journal*, por fim, apresenta uma natureza pública, sendo os fatos ali registrados devidamente comentados. Miccoli (2005) ressalta ainda que os diários constituem um valioso instrumento para promover uma reflexão pessoal do aluno acerca de seu processo de aprendizagem. Sendo acordado entre alunos e professores que seja feita a leitura e a avaliação dessa escrita por parte do professor, o instrumento utilizado é um *journal*. Em nossa pesquisa, assumimos essa última definição como o significado para a palavra diário que aqui abordamos e, concomitantemente, procuramos problematizar. Devemos ressaltar, por outro lado, que não raramente encontramos esse instrumento discutido e definido como *journal* ou *diary* indistintamente (LUNKINSY, 1990; JARVIS, 1992; entre outros).

Apresentaremos a seguir alguns trabalhos focados no uso do diário na educação e/ou no ensino-aprendizagem de LE de forma mais específica.

1.3 O diário, o ensino e a (s) pesquisa (s)

Como dissertado na seção anterior, nos últimos 50 anos, tem havido freqüentes estudos que objetivam pesquisar o diário no ensino-aprendizagem. Este se constitui como objeto de coleta de dados e não como uma metodologia de pesquisa dada sua natureza subjetiva, sendo, por isso, analisado qualitativamente (MATTOS, 1999). Segundo McDonough (1994), a escrita do diário tem se tornado uma técnica popular no contexto educacional sob diferentes tipos de aplicação, tanto no ensino de língua, quanto nos programas de aperfeiçoamento do professor (pré-serviço/estágio, educação continuada etc.).

¹⁶ Adaptação da escrita que visava ao crescimento individual e à sua aplicação no contexto educacional (Lukinsky, 1990, p. 214).

McDonough (1994, p. 58) nos oferece três aspectos distintos explorados na literatura de ensino de línguas referentes ao uso do diário, estando estes dispostos abaixo:

- ♦ o primeiro é referente ao uso pedagógico dos diários, no qual os alunos são convocados a desenvolver periodicamente essa escrita, objetivando que, a partir desta, sejam oferecidos dados relevantes, tanto aos professores quanto aos alunos, sobre a reação destes últimos frente às atividades desenvolvidas na sala de aula e ao desenvolvimento da língua como um todo;
- ♦ o segundo aspecto se refere ao uso do diário como um objeto de pesquisa na descoberta de estilos e estratégias de aprendizagem;
- ♦ já no terceiro, o diário é apontado como um instrumento para o professor em pré-serviço (estagiário), aí são seus coordenadores quem oferecem a ele as informações detalhadas para o desenvolvimento de tal escrita.

Muito comumente, o diário tem sido discutido como um elemento fundamental para o desenvolvimento da prática reflexiva (KERKA, 2002; LUKINSKY, 1990; MARTINS, 2004; MICCOLI, 1987; MORITA, 2002; OXBROW¹⁷; PEZENTE, 2005; RIOLFI, 1991; ZABALZA, 1994). Riolfi (*op. cit.*) apresenta uma pesquisa longitudinal na qual o diário é defendido como um instrumento que, segundo a autora, direciona o aluno a uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem a partir do momento em que ele desenvolve essa escrita e a compartilha com o professor durante todo um ano letivo. Segundo Zabalza (1994, p. 95), a escrita por si é uma atividade preche de reflexão. O autor afirma que esta é “condição inerente e necessária” ao desenvolvimento do diário. Yinger (1981) afirma que escrever está diretamente relacionado à aprendizagem (*apud* ZABALZA, *op. cit.*). Por essa razão, alguns autores apostam no diário como um instrumento que age diretamente no desenvolvimento da escrita (MORITA, 2002; OXBROW, *op. cit.*; RIOLFI, 1991).

Oxbrow (<http://www.iatefl.org.pl/tdal/n4w2learn.htm>) investiga os diários desenvolvidos por seus alunos de língua inglesa no primeiro período da Universidade de *Canary Islands*, na Espanha. Seu estudo é resultado de sua busca por uma forma de encorajar seus alunos à reflexão no processo de aprendizagem, sobretudo no que tange ao desenvolvimento da escrita em L2. Segundo a autora, esse objetivo é alcançado por meio do diário, sendo que este ainda possibilita o ensino da escrita de forma mais natural, criando um

¹⁷ <http://www.iatefl.org.pl/tdal/n4w2learn.htm>, acesso em Maio/06.

ambiente favorável para que ocorra a aprendizagem, o que a autora denomina em seu artigo de “escrever para aprender” e não o contrário.

Recorrendo ao estudo de Miccoli (1987), verificamos a análise de diários escritos por alunos universitários que explicita a existência de uma seqüência de cinco etapas (a saber, *Feeling Lost, Gaining Confidence, The Insight, Putting Performance Aside e Realizing Learner Responsibility*), vivenciadas em seu processo de aprendizagem ao longo de um semestre. Destacamos desse estudo o uso do diário como instrumento que impulsiona os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE a uma discussão acerca do ensino, além da possibilidade de um *feedback* ao aluno sobre sua aprendizagem, e, ao professor, sobre sua prática. Nesse trabalho, o diário é também discutido como instrumento que possibilita o *feedback* para professores e alunos e como um ponto de partida para discussões envolvidas nesse processo. O que é defendido pela autora é que tal instrumento funciona como um canal de comunicação entre professor e alunos. Em estudo posterior, Miccoli (1996) propõe um estudo comparativo entre os resultados obtidos na pesquisa com diários, apresentada acima, em relação ao processo de aprendizagem vivenciado por Hiroko, uma japonesa estudante da língua inglesa no Canadá. Nesse estudo, são exploradas e discutidas as semelhanças entre os estágios de aprendizagem experimentados por Hiroko, por meio de seus diários de aprendizagem e principalmente por meio de entrevistas, em comparação com aquelas experimentadas pelos alunos do estudo anterior. Esse artigo comparativo conclui assim que as semelhanças entre as duas pesquisas “não estão nas etapas de ambos estudos, mas no conteúdo das descrições registradas nos diários e nas entrevistas” (MICCOLI, 1996, p. 99).

Outra característica comumente encontrada na literatura acerca do diário é a interação promovida por essa atividade, entre aquele que o escreve, ou seja, o aluno, e seu professor (MORITA, 2002; RICHARDS, 1991). Comumente, os autores também concordam e defendem o diário como um instrumento que retira o aluno de seu lugar passivo, comum na relação professor-aluno, pois o motiva a uma reflexão (MICCOLI, 1987; PEZENTE, 2005). Nesse contexto, a reflexão, logo, o pensamento, é o que impulsiona e alimenta o movimento necessário do lugar da passividade ao lugar de uma aprendizagem, considerada pelos autores até aqui apresentados, reflexiva e mais autônoma¹⁸ (MORITA, 2002; OXBROM, (<http://www.iatefl.org.pl/tdal/n4w2learn.htm>)), a partir da escrita do diário.

¹⁸ Retomaremos posteriormente tanto à noção de autonomia quanto à noção de reflexão, segundo as filiações teóricas que nos orientam.

Outros autores (LIBERALI, 1999; RICHARDS, 1991) recorrem à visão da reflexão e ação, ou reflexão na e sobre a ação de Donald Schön, e tecem estudos do diário para o desenvolvimento da reflexão crítica. Liberali (1999) propõe um estudo da reflexão de coordenadores de escola e alunas de um curso de extensão no qual o diário é utilizado como ferramenta para a reflexão crítica. Desse modo, a autora defende em seu trabalho que é necessário,

(...) estudar os diários como ferramentas para a construção interna da reflexão crítica, para a transformação do indivíduo uma vez que através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. (p. 20)

Cabe-nos, ainda, apontar a utilização desse diário como *diários dialogados* (DDia) e *diálogos a distância* (DDis), sendo o primeiro referente a relatos escritos e o segundo a relatos gravados. Os DDia/DDis são, da mesma forma, instrumentos que privilegiam a comunicação entre o professor e o aluno (MORITA, 2002; RIOLFI, 1991), cujo uso, segundo as autoras, motiva os alunos a escrever/falar, pois estes utilizam a língua dentro de um propósito específico que prioriza a comunicação e a interação social, uma vez que tais instrumentos são representados como “ótimos recursos para melhorar a interação entre professor e aluno, além de ajudá-los a refletir sobre seu processo de ensino-aprendizagem” (MORITA, 2002, 85). Riolfi (1991), contudo, explicita que o aluno pode e deve escrever nesse tipo de diário qualquer assunto que desejar e, a partir daí, a professora responde e um diálogo é estabelecido e alimentado, mas que a reflexão acerca de sua aprendizagem será sempre recorrente no decorrer do seu processo de escrita. Para a autora, por meio dessa escrita, o aluno tende então a se mostrar mais consciente acerca de seu papel na aprendizagem.

Zabalza (1994) investiga o diário como instrumento que permite que as perspectivas e os dilemas particulares de professores sejam alcançados. O autor, por meio de sua pesquisa, afirma que a escrita do diário de aula desenvolvido pelo professor pode “ser um instrumento adequado para conhecer o professor e seus dilemas” (p. 10). A pesquisa de Cruz e Reis (2002) defende a escrita do diário feita por professores como um meio de socialização. Segundo as autoras, esse instrumento funciona como um apoio, um diálogo essencial – entre uma professora (iniciante) e seu diário – para que, a partir dessa troca, suas experiências sejam mais bem compreendidas, dando sentido à sua prática. Martins (2004), por outro lado, apresenta a análise de diários escritos por uma única professora que objetivava acompanhar

seus alunos em uma disciplina virtual em sua primeira “incursão” na *web* como professora, designer e ainda como pesquisadora.

Bailey (1990) não centra sua investigação em diários de professores, mas revê o trabalho de alguns professores que desenvolveram essa escrita sobre sua experiência como aprendizes de LE para apreender como essas experiências atuam no fazer desses professores. A autora caracteriza o estudo do diário como uma forma de pesquisa empírica e introspectiva na tradição de pesquisa naturalística. Esse estudo é então definido como a análise da escrita introspectiva e retrospectiva sistematicamente desenvolvida pelo aluno. Segundo Bailey (1990, p. 65), há um contínuo entre objetividade e subjetividade que é crucial na interpretação dos estudos de diários que são conduzidos por leituras e releituras dos mesmos para que seja possível entender como a aprendizagem é vista pelos alunos.

Encontramos ainda trabalhos que investigam o diário como um gênero (MACHADO, 1998; MARTINS, 2004; PEZENTE, 2005). Machado (*op. cit.*), em seu minucioso estudo, investiga as características dos diários centrando sua discussão nos diários de leitura como um gênero que agrega propriedades do diário íntimo, do resumo e de comentários de textos lidos por alunos de jornalismo da PUC-SP. A autora apresenta sua pesquisa sob a perspectiva interacionista social da psicologia da língua como resposta à sua primeira experiência didática com a utilização desse instrumento.

Não poderíamos finalizar esta seção sem ressaltar algumas limitações e/ou problemas da utilização do diário no discurso da prática educacional (BAILEY, 1990; MACHADO, 1998; PEZENTE, 2005; ZABALZA, 1994). Zabalza (1994) salienta que a demanda da continuidade no esforço narrativo, além do esforço lingüístico e a necessidade contínua de reconstituir verbalmente fatos já ocorridos, fazem com que esse instrumento se revele árduo. Pezente (2005) acrescenta que os alunos sempre se queixam da falta de tempo para a execução dessa tarefa e usualmente explicitam dificuldade de expressar suas opiniões na forma escrita, além da sua insegurança quanto à linguagem a ser utilizada. Segundo Mattos (1999), existe uma crítica quanto à utilização desse instrumento nas pesquisas uma vez que não é possível afirmar até que ponto os relatos feitos pelo aluno correspondem piamente à realidade dos fatos vivenciados e/ou observados por ele em seu processo de aprendizagem. Para a autora, “esta preocupação é procedente, pois muitas vezes o espaço de tempo transcorrido entre a ocorrência do fato em si e sua anotação no diário modifica a impressão que o diarista tem da realidade observada” (MATTOS, 1999, p. 152). Acreditamos, contudo,

que a questão a ser discutida nessa escrita vai muito além dessa contestável fidelidade. O que precisamos analisar, e aqui nos ocupamos disso, é o modo com que as relações da sala de aula (entre alunos e professor) atuam direta e/ou indiretamente na forma com que as palavras são (re)produzidas na escrita do diário de aprendizagem de LE.

O que nos compete então é discutir essa escrita e a própria aprendizagem como efeito de sentidos, e, nessa mesma direção, apontar a reflexão oriunda de um trabalho de identificação, conceitos que procuraremos problematizar a partir da seção 1.5 deste capítulo. Antes, porém, diante da reconstituição histórica acima delineada, precisamos discutir o diário como instrumento que de alguma forma – com notas ou não – é constituído num ambiente que avalia, mede, julga e direciona aquele que o escreve. Na próxima seção, vejamos *o diário como uma alternativa de avaliação*.

1.4 O diário como uma alternativa na avaliação

Se por um lado a historicização do diário, proposta na seção 1.2, indica-nos que esse instrumento emerge a partir de uma necessidade do indivíduo de se ordenar em meio ao caos; de proteger sua identidade; de refletir e desabafar; de exame de consciência e de desenvolvimento da escrita/leitura, por outro, descobrimos que grande parte dessa produção estava destinada a estabelecer uma relação profunda entre aquele que escrevia e sua mãe e/ou a sua instrutora. Descobrimos também que, a partir de posicionamentos ideológicos contrários, surgem modelos precisos a serem seguidos nessa prática para que esta seja controlada em seus diversos aspectos, conforme nos indica Machado (1998). A autora enfatiza ainda que a corrente contrária ao uso do diário na educação condenava esse instrumento apregoando que esta escrita faltaria sempre com a sinceridade.

Já em sua inserção na educação, o diário, muitas vezes, já estava destinado a uma leitura que seria compartilhada, fosse com a mãe, fosse com a instrutora. Deste modo, nosso percurso histórico aponta que a escrita do diário passa a ser significada em um ambiente em que sua leitura por alguém diferente do seu autor é totalmente possível e até esperada. Com isso, essa escrita já se constitui passível de um outro olhar, e, por isso, uma avaliação. Se em primeira instância vemos aqui a avaliação como julgamento, devemos também discutir esse termo em sua constituição histórica para inferirmos sua ação no estabelecimento de valores, atribuição de notas, o que também produz sentidos na utilização e, sobretudo, na escrita do diário enquanto instrumento no ensino.

Nos domínios do ensino e da aprendizagem de L2, o diário é tido, muitas vezes, como um instrumento de avaliação alternativa. Mas o quê é a avaliação alternativa e o quê ela representa para o ensino de línguas e para as discussões aqui arroladas? Antes de vislumbrarmos respostas a essas questões, cremos ser necessário evocar uma definição que, historicamente, deve vir primeiro. Devemos então propor uma breve conceituação para o termo *avaliação*¹⁹.

Oriundo do latim, ‘*a-valere*’ significa – desde os primórdios da língua – dar valor a. Segundo Spolsky (1995), junto à avaliação, freqüentemente se apresenta imbricada a idéia de punir e/ou disciplinar. Assim, seu conceito procede da “metodologia do controle de poder: um mecanismo de seleção, motivação e punição” (SPOLSKY, 1995, p.1), conceitos que carregam e defendem princípios ideológicos, econômicos, políticos e socialmente ligados.

Para prosseguirmos em nossa discussão, buscamos em Foucault (2005) a relação entre controle, disciplina, poder e finalmente avaliação/exame, e, naturalmente, entre o indivíduo envolvido. O autor, em *Vigiar e Punir*, discute o papel do exame na constituição desse controle que disciplina, vigia, classifica e pune o indivíduo. O exame é assim um dispositivo disciplinar extremamente ritualizado, pois “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (p. 154). No ensino, o exame/a avaliação não se atém a certificar um aprendizado; ao contrário, é sim um de seus permanentes fatores, aquele que se sustenta de acordo com um ritual de poder sempre renovado. Conforme o autor, o exame é, desta forma,

uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia.

(FOUCAULT, 2005, p. 155)

Aproximando ainda mais do tópico aqui estudado, encontramos em Foucault (2005) a afirmação de que o poder da escrita pode ser definido como artifício essencial tanto da disciplina, de um modo bem abrangente, quanto do exame, de forma bem específica. Deste modo, podemos dizer que a escrita acompanha o exame, constituindo assim o indivíduo como

¹⁹ Utilizamos aqui os termos avaliação e exame indistintamente. Porém, ressaltamos a distinção feita por Clapham (2000, p.150) afirmando que no campo da Lingüística Aplicada, o teste/exame é um instrumento utilizado na aplicação e administração formal na padronização de testes como o TOEFL; já a avaliação envolveria também métodos menos formais conhecidos também como avaliação alternativa e/ou de desempenho. Também Bachman (1990) discute essa diferença. Ver também Neves (2002) e Porto (2003) que fazem um estudo detalhado do tema sob perspectivas diferentes.

objeto descritível, logo analisável e, ao mesmo tempo, um sistema comparativo de grupos, desvios etc.; fazendo de cada “indivíduo” um caso. Este indivíduo é, nas palavras do autor, “tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc” (p. 159).

Validamente, o exame se encontra no centro dos processos que constituem o sujeito como efeito e objeto de poder, ou como efeito e objeto de saber. Contudo, surge a necessidade de se pensar em novas possibilidades de avaliar os alunos (VIANNA, 1997). Nessa nova perspectiva, o professor deve propor novos modelos de avaliação que privilegiem o pensamento e a habilidade de solucionar problemas. Deste modo, prossegue o autor, chegam aos alunos novas propostas de avaliação que exigem deles uma reflexão e o funcionamento positivo e efetivo sobre o seu papel no ensino e na aprendizagem. Nessa perspectiva, a partir dos anos 1980 emergem discussões sobre testes **comunicativos e autênticos**²⁰, e já nos anos 1990, acontece uma expansão na pesquisa sobre tipos específicos de avaliação/teste de desempenho e da avaliação alternativa (BACHMAN, 2000) especificamente nos domínios da LA.

Dentro desta proposta, os testes deveriam então refletir uma linguagem da vida real²¹, abordando fatores significativos à linguagem e ao conhecimento que eles requerem, ao invés de apenas estarem focados em questões isoladas e repetitivas (SHOHAMY, 1995). Os chamados testes de desempenho deveriam, segundo a autora, verificar o que o candidato pode fazer usando uma segunda língua em situações similares às da vida real. Nos últimos anos, esse tipo de teste se tornou uma prática comum na avaliação educacional que abandona o uso tradicional das avaliações e procura meios alternativos que utilizam a língua para um fim específico e significativo (SHOHAMY, 1995). No discurso desta proposta, a avaliação de desempenho engloba habilidades produtivas e observáveis como a fala e a escrita, cujas

²⁰ Neves (2002) nos indica quão desafiadora pode se revelar a confecção de testes nesse formato. Primeiramente, de um modo geral, os especialistas estão sempre sendo trilhados por suas representações de “compartimentalização da língua” alimentadas em sua trajetória de estruturalista de aprendizagem em conflito com as discussões sobre a autenticidade. A conciliação desses dois mundos revela-se então desejada, mas nem sempre possível dada a complexidade aí encontrada.

Ver também Franzoni (1992), que em seu livro *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada* nos oferece uma detalhada análise crítica desses conceitos a partir da ilusão de que seja possível o controle e total apropriação da palavra e de tudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem de LE e da língua materna.

²¹ Ver Franzoni (1992).

atividades se centram em situações da vida real que integram as habilidades da língua (BROWN, 2004).

Nessa mesma direção, a avaliação alternativa emerge então, de acordo com Brown (2004, p. 251²²), na década de 1990, diante da “rebelião contra a noção de que todas as pessoas e todas as suas habilidades podiam ser medidas por provas tradicionais”, acontecendo, a partir desse período, portanto, uma expansão na pesquisa sobre tipos específicos de avaliação alternativa (BACHMAN, 2000). Nesse contexto, também outros modelos alternativos de avaliação, calcados no discurso que privilegia o pensamento e a habilidade de solucionar problemas, são assim propostos, discutidos e difundidos na educação e no campo da LA. Conseqüentemente, estabelece-se a dicotomia avaliação tradicional-alternativa²³, uma tentativa de apresentar aos aprendizes novas propostas de avaliação que exijam deles uma reflexão sobre o seu papel no ensino e na aprendizagem. Difunde-se assim um conceito de avaliação com base no discurso calcado na possibilidade de uma avaliação representada como mais justa, ao mesmo tempo em que busca formas de promover o equilíbrio das relações de poder estabelecidas dentro da sala de aula (BROWN, 2004; PEZENTE, 2005). É dentro dessa proposta que o diário está localizado, uma vez que Clapham (2000) e outros autores (BROWN, 2004; BACHMAN, 2000; GENESEE E UPSHUR, 1996, entre outros) oferecem vários procedimentos informais de avaliação alternativa que incluem, como um de seus principais elementos, a escrita do diário além do uso de portfólios, observações, conferências, questionários, entrevistas, auto-avaliações etc. Tais instrumentos, segundo esses autores, reúnem dados adicionais dos alunos que permitem que esses sejam avaliados durante o processo de aprendizagem.

Brown (2004, p. 252) contrapõe os testes formais e a avaliação alternativa e afirma que aqueles são sempre padronizados em grande escala, tendendo a ser uma tentativa de performance controlada, muitas vezes de múltipla escolha e, sobretudo, descontextualizados. Esses elementos, de acordo com o autor, contribuem para a inibição da motivação extrínseca²⁴ dos envolvidos nesse processo. Por outro lado, prossegue Brown (*op. cit.*), os portfólios e especialmente os diários, instrumentos da avaliação alternativa, são:

²² Tradução nossa. “(...) rebellion against the notion that all people and all skills could be measured by traditional tests (...)”.

²³ Ver Franzoni (1992).

²⁴ Possibilidades exploradas para que determinados fins sejam alcançados. Ver Deci e Ryan, (1985) e sua discussão acerca das motivações intrínseca e extrínseca.

- ◆ flexíveis em seu formato e na orientação do tempo de desenvolvimento;
- ◆ contextualizados dentro do currículo proposto e de seus objetivos;
- ◆ apropriados como elementos que desenvolvem a motivação intrínseca;

No deslize dos sentidos, que são produzidos sobre o diário como um instrumento da avaliação alternativa, podemos perceber, a partir do conflito entre as correntes divergentes sobre os métodos de avaliação (testes tradicionais x testes alternativos), tentativas de legitimar esse instrumento na área predominantemente técnico-científica da avaliação. É dessa forma que o instrumento ganha lugar legítimo de observação e controle da aprendizagem sob a condição de marchar alternativamente junto dos instrumentos objetivos, como os testes.

Ao longo desta seção, procuramos localizar o diário como instrumento no ensino de línguas, mas também o localizar como um instrumento na/da avaliação. Buscamos identificar o sentido da avaliação e como esta se aproxima de nosso objeto. O que nos compete, nesse momento, é indicar que não há um consenso geral em relação à atribuição de notas para o uso do diário. Para Genesee e Upshur (1996), o diário é um método de coleta de informação para fins avaliativos, e nesse caso, uma nota (pontos) pode ou não ser atribuída a esta atividade. Por outro lado, muitos são os autores que defendem que o desenvolvimento dessa escrita deva acontecer sem a atribuição de qualquer nota (ZABALZA, 1994; LIBERALI, 1999, entre outros). Então, nos cabe recorrer mais uma vez ao histórico que delimitamos como ponto de partida para este estudo e reafirmarmos que as palavras só se tornam coisas por meio da ideologia e da história que trabalham nessa relação. Desse modo, ainda que diretamente não seja atribuída uma nota a essa escrita, a possibilidade de que esta seja compartilhada com o outro olhar é por si uma avaliação, e por assim ser, passível de julgamento, de aceitação ou de recusa. Ideologicamente, podemos pensar ainda no mecanismo de controle que reside na manutenção de uma escrita que, dentre outras funções, possibilita ao seu leitor saber (ou ter a ilusão de saber) o que se passa na cabeça de seu autor, garantindo, com isso, a manutenção do estado de coisas (das posições, das hierarquias etc.).

De acordo com Deacon e Parker (1995, p. 101), vemos que “os seres humanos são também intersubjetivamente sujeitados pelo fato de que eles são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências”. Portanto, a avaliação é mais que a atribuição de valores, mais que um problema pragmático solucionável por meio de uma alternativa que englobe a contextualização do mundo real. A avaliação, ainda que alternativa, advém de uma apreciação, um julgamento que nem sempre está atrelado a notas, mas sim a

posições, também historicamente constituídas, entre o instrutor/mãe e quem escreve o diário, considerando que todos os envolvidos nessa prática avaliativa (ou seja, professor e alunos), ocupam posições distintas e hierárquicas partindo daí seus dizeres e suas ações.

Nos domínios da LA, Brown (2004) afirma ser o diário um instrumento que permite aos alunos articular seus pensamentos longe da ameaça de serem julgados posteriormente pelo professor. Interessa-nos, no entanto, lançar mão dessa visão bastante difundida no campo da LA, acerca desse instrumento, e investigar até que ponto o acontecimento, ou seja, *ter* de escrever um diário, controla esses pensamentos, conseqüentemente, essa escrita, fazendo com que seu sujeito trabalhe na ordem do pré-construído, sendo este definido como o *sempre-aí*; os discursos anteriores provenientes de outros discursos que constituem um dado discurso como se aí já estivesse (PECHEUX, 1995).

Vale-nos, então, explorar, a partir de agora, o discurso presente no diário sob a perspectiva do *processo discursivo* ou seja, discursos historicamente determinados e determinantes na constituição do sujeito (SERRANI-INFANTE, 1997a) e de sua escrita do diário – e deste ponto, examinarmos como essa escrita, para atribuição de notas ou não, é produzida no meio do *já-dito*, quer seja da ordem do processo, quer seja da ordem das demandas do professor, observando como esse sujeito é atingido no plano da linguagem e da aprendizagem.

A partir de Lacan, temos o sujeito como efeito de linguagem e esta como atrelada ao desejo em uma relação de dependência, já que a demanda pode ser entendida como a “transcrição do desejo no plano da linguagem” (*apud* FAGES, 1971, p. 137). Dessa forma, para que exista o desejo, é necessário que o sujeito conserve uma cadeia articulada na qual existe uma demanda eternamente reivindicada e jamais satisfeita completamente, sendo o desejo do homem sempre o desejo do outro. Em outros termos “o desejo não é nem apetite de satisfação, nem a demanda de amor, mas a diferença que resulta da subtração do primeiro à segunda” (Escritos, p. 698). O desejo, portanto, é aquilo que resta²⁵. Esse resto é a margem que separa a articulação da necessidade com a demanda. O desejo não pode ser satisfeito e isso o torna uma pressão constante e eterna. A realização do desejo consiste em ser

²⁵ Na concepção lacaniana, a demanda implica um abandono inicial do bebê que não podendo se alimentar sozinho chora e é assim que consegue o alimento. Este não vem só, mas associado ao amor da mãe (símbolo do Outro). Na dupla função de satisfação biológica. Enquanto as necessidades articuladas pela demanda podem ser satisfeitas, o anseio pelo amor do Outro é incondicional e insatisfatório, persistindo então como um resto. Esse resto constitui o desejo (EVANS, 1996). Retomaremos adiante conceitos referentes ao *Outro*.

reproduzido, não tendo uma relação com o objeto, mas sim com uma falta direcionada ao outro, como um desejo de ser reconhecido e aceito pelo outro.

Vejamos como isso pode ser discutido e significado nas seções que se seguem.

1.5 A fala e a escrita do diário: A constituição do discurso não linear

Podemos dizer que os conceitos e as perspectivas do diário e de seu uso apresentados na discussão até aqui arrolada parecem enxergar o autor dessa escrita como indivíduo, isto é, in-diviso: uno, completo, inteiro (CORACINI, 2003a; 2005), e sua escrita, por conseguinte, também inteira, linear, transparente e homogênea. Defende-se nesse caso o sujeito cognoscente, cartesiano, ou seja, o sujeito capaz de se automonitorar, podendo controlar tanto sua escrita quanto seu processo de aprendizagem e trilhar esse caminho de forma crítica, consciente e autônoma. Para avançarmos no presente estudo, no entanto, precisamos agora falar de um sujeito que se constitui via linguagem, cujo discurso (escrita/fala) escapa à linearidade muitas vezes pressuposta no ensino, sobretudo, nos domínios da LA.

Discorrendo sobre sujeito no ensino-aprendizagem de LE, Neves (2002) afirma que no discurso da LA parece predominar o sujeito-origem²⁶ formador da identidade que referencia o aprendiz bem sucedido – “bom aprendiz” – aquele que é capaz de monitorar bem suas próprias estratégias de aprendizagem, a fim de alcançar seus objetivos no processo. Buscando a origem histórica da palavra *aprendiz*, podemos dizer que este conceito foi constituído segundo “um esquema de racionalidade pelo qual as crianças deveriam ser medidas para avaliar o desenvolvimento de personalidades e estágios de cognição” (POPKEWITZ, 1995, p. 178). Historicamente, nesse contexto, foram desenvolvidas tentativas de medir sistemas abstratos das idéias dessas crianças (aprendizes) ao mesmo tempo em que suas identidades eram re-vistas e re-classificadas.

Alguns autores no campo da LA (ELLIS & SINCLAIR, 1989; RUBIN, 1975, entre outros), apresentam listas nas quais algumas características do bom aprendiz são agrupadas. Dessas características, destacamos as seguintes: o bom aprendiz aprende a partir das situações de comunicação; geralmente não é inibido; não tem medo de cometer erros; monitora seu

²⁶ Authier-Revuz (1998) propõe duas formas de conceituação do sujeito e de sua relação com a linguagem. A primeira, segundo a autora, refere-se ao sujeito-origem, ou seja, o sujeito “da psicologia e das suas variantes neuronais ou sociais” (p. 16); nessa perspectiva, o sujeito é concebido como indivíduo uno, estável, autônomo e dono de seu próprio dizer. Já a segunda, referente à perspectiva que aqui nos importa, trata-se do sujeito-efeito, relativo ao sujeito assujeitado ao inconsciente, o da psicanálise; aquele da posição enunciativa, logo, constitui-se sujeito quando fala das/nas relações sociais.

progresso; aprende com os próprios erros (RUBIN, 1975) e sabe que aprender uma LE requer muito trabalho e tempo (ELLIS & SINCLAIR, 1989, p. 6). Podemos apontar o modo como essas características produzem sentidos na escrita do diário. Assim, de alguma forma elas se fazem presentes nessa escrita, ainda que funcionem apenas no plano do ideal, como vozes que ecoam da concepção de bom aprendiz e preenchem a escrita do diário na ilusão de *assim ser*, problematizada ao apontarmos na própria escrita, elementos que contradizem tais características.

Daí a noção de uma identidade fixa e acabada de um *in-divido* passível de ser medido, treinado, controlador e controlado. Em nossa pesquisa, no entanto, falamos não em identidade fixa e acabada, mas sim em momentos de identificação, que são compreendidos "como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si" (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288) e caracterizados pela infundável busca pelo desejo do outro. A identificação se dá, segundo Nasio (1989), a partir de processos psíquicos internos ao sujeito, por meio dos quais ele internaliza relações com o mundo a sua volta.

No intuito de contribuir com as discussões e a utilização do diário, nos aproximamos então das correntes teóricas que entendem o sujeito como efeito de linguagem. Buscamos em conceitos da psicanálise suas formas de constituição, não em uma "fala homogênea", mas na diversidade de uma "fala heterogênea" que é consequência de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente (CARDOSO, 2003, p.88) constituído no interdiscurso, ou seja, naquilo que fala antes em outro lugar, o já-dito, ou nas palavras de Pêcheux (1995, p.162), o "todo complexo com dominante", uma objetividade material que reside no fato de que algo sempre fala antes, em outro lugar e de forma independente. É por meio do interdiscurso que os dizeres que ressoaram de outros lugares, em outros tempos (já-dito) ganham espaço naquilo que é enunciado para a formação de um discurso atual (ou, intradiscurso²⁷ que é a linearidade do enunciado). Isso faz com que também consideremos o interdiscurso como **memória** em sua relação como discurso (memória discursiva²⁸). Segundo Orlandi (1999, p. 31), ela é

²⁷ O intradiscurso pode ser ainda definido como o eixo da formulação de um discurso em um dado momento; é o fio do discurso, isto é, o que é dito naquele momento segundo determinadas condições (PECHUX, 1995; ORLANDI, 1999).

²⁸ Segundo Agustini (2005), muito comumente os conceitos de memória discursiva e interdiscurso aparecem como sinônimos. A autora propõe então que tais conceitos sejam diferenciados. Deste modo, o interdiscurso ao

o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Precisamos considerar, nos domínios do ensino-aprendizagem de LE, que nenhuma palavra é neutra de significado, de modo que todo discurso está prenhe da presença de outros e, portanto, devemos apontar sua não-linearidade no próprio fio do discurso. Assim, consideramos que tanto a escrita do diário quanto a fala²⁹ sobre essa escrita apresentam uma forma nada linear, nada transparente. Concordando com Authier-Revuz (2004, p. 69), afirmamos que:

todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto exterior, do qual se fala, mas uma condição constitutiva para que se fale do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira desse discurso.

A partir da autora, podemos discutir dois tipos de heterogeneidade, a saber, a heterogeneidade mostrada e a constitutiva, conceitos muito importantes para esse estudo. A heterogeneidade mostrada se refere às marcas explícitas do discurso, que são lingüisticamente descritíveis e que apontam para a presença do outro no próprio discurso, tais como discurso direto/indireto, aspas, itálicos, incisas³⁰, ironia etc. Já a heterogeneidade constitutiva é o princípio fundamental da linguagem e diz respeito ao já-dito (interdiscurso) e ao inconsciente – o Outro, sendo este, para Lacan, o lugar de *deslocamento do discurso*. Segundo Teixeira (2005, p. 150):

a linguagem é duplicada numa outra cena pela própria linguagem e isso se deixa surpreender na linearidade, através de rupturas, choques, desvios. O discurso não se reduz a um dizer explícito; ele traz em si mesmo o peso de um Outro, que ignoramos ou recusamos, cuja presença permanente emerge sob a forma da falha.

Nosso papel é, pois, indagar essa escrita definida como uniforme e que pressupõe um sujeito uno e controlador tanto de seu dizer, quanto de seu lugar na constituição de seu saber em LE. Devemos então prosseguir procurando apontar não um discurso homogêneo e transparente, mas um discurso que em sua linearidade aparente podem ser flagradas outras vozes que falam também a partir desse sujeito e que são resultantes “de outras que se cruzam e se imbricam, para, na dissonância constitutiva, produzir a harmonia do discurso”

se fazer discursivizar (construção dos sentidos) é, segundo a autora, “recortado em unidades significantes, constituindo-se em memória discursiva. Portanto, a memória discursiva é constituída por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem” (AGUSTINI, 2005, p. 2).

²⁹ Referimo-nos às entrevistas realizadas com alunos que escreveram os diários. Conforme será indicado na metodologia.

³⁰ Ver metodologia.

(CORACINI, 2003b, p. 208). Acreditamos, contudo, que essa harmonia não é perfeita, e que, por isso, equívocos, conflitos e contradições devem ser apontados, sendo esta uma de nossas propostas. Aliás, acreditamos que são as contradições que mobilizam a heterogeneidade constitutiva de todo discurso, dando corpo ao nosso trabalho de escuta que, segundo Authier-Revuz (2004, p. 53) “é de recorte, de pontuação, de eco e que se efetua sobre a materialidade da cadeia falada”.

1.6 O uso do diário em uma proposta francesa de abordagem discursiva

Deacon e Parker (1995, p. 97) discutem, a partir de Foucault, a educação como “um conjunto de mecanismos de sujeição, atormentada pelo paradoxo e desenhada para o fracasso”. Segundo os autores, surge uma multiplicidade de discursos educacionais – religioso, progressista, para solução de problemas, construtivista, da pedagogia crítica etc. na educação ocidental moderna calcada no objetivo iluminista de melhorar e transformar toda a sociedade e o que há a sua volta. Esse objetivo, contudo, prevê, segundo os autores,

(...) sujeitos unitários auto conscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta. O professor é constituído como catalisador particularmente ativo, autorizado e comunicativo da produção e reprodução do conhecimento, em relação ao qual o aprendiz pode ser mais ou menos ativo, mas sempre subordinado.

(DEACON E PARKER, *op. cit.*, p. 98)

Partindo da consideração do diário como uma escrita reflexiva, tem-se um objeto cuja escrita é entendida como transparente e seu escrevente, por consequência, ao refletir exerce sua autonomia e controle de sua aprendizagem, conforme Brown (2004, p. 260³¹): “hoje, os diários ocupam um papel relevante no modelo pedagógico que enfatiza a importância da auto-reflexão no processo dos alunos assumindo o controle de seu próprio destino”. Miccoli (2005) acrescenta afirmando que os diários são instrumentos eficientes para o desenvolvimento de autonomia, entendendo esta como “atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem” (MICCOLI, 2005, p. 32). Paiva (2006), por outro lado, afirma que propor uma definição de autonomia não é uma

³¹ Tradução nossa. “Today, journals occupy a prominent role in a pedagogical model that stresses the importance of self-reflection in the process of students taking control of their own destiny”.

tarefa simples, pois a complexidade³² na qual esse termo se constitui deve ser considerada.

Ainda assim, a autora define autonomia como

um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

(p. 88-89)

A essas restrições internas e externas acrescentamos o modo com que as relações estão, de algum modo e em algum grau reguladas, moldando o modo com que essa autonomia será vivenciada de fato, ou apenas idealizada como um desejo sempre distante. É desta forma que tanto a reflexão quanto a autonomia defendidas como características constitutivas do desenvolvimento da escrita do diário podem e devem ser problematizadas a partir da transparência que tais noções sugerem. Esses conceitos estão, muitas vezes, no plano do ideal, da ilusão do *sempre assim* ou *ser assim*. De acordo com Deacon e Parker (1995, p. 99), a reflexão é tida como um elemento capaz de amenizar as desigualdades entre o professor e aluno, fortalecendo o poder deste para que assim fale e aja por si. Contudo, os autores enfatizam que esse discurso pode ser comumente flagrado em contradições e paradoxos, visto que essa corrente **assume como já dado aquilo que ainda não se faz presente**, mas que, obedecendo a uma teoria se mantém no discurso do sempre *há de vir/ deve vir*. Nesse contexto, prosseguem os autores, é paradoxal a ação de *dirigir* os alunos para que estes se tornem *autônomos*. Segundo Coracini (2003a), não podemos falar de autonomia ao considerarmos que todas as relações – seja com os outros, seja consigo mesmo – são de maneira inevitável uma relação construída e regulada. Desta forma, concordamos com a autora que

os modos corretos ou incorretos de vermos o mundo dependem não apenas do momento histórico e social no qual nos inserimos como também das formações discursivas nas quais nos inscrevemos e dos lugares que ocupamos, o que torna qualquer atitude e opinião necessariamente marcadas ou condicionadas, embora fatores de ordem inconsciente determinarem a singularidade de todo sujeito e de todo discurso.³³

(CORACINI, *op. cit.*, p. 312)

³² A autora considera a complexidade do termo a partir do ambiente sócio-mental do qual o indivíduo faz parte. Ver Paiva (2006) também disponível em www.veramenezes.com/autocomplex.htm.

³³ Retomaremos, posteriormente, tanto conceito referente à formação discursiva quanto conceito referente à singularidade.

Por outro lado, podemos e devemos dizer que ao enunciador cabe a ilusão de poder trabalhar a partir das imagens do que sejam reflexão e autonomia. Essa ilusão advém de uma outra: a ilusão de sua origem (ou seja, ilusão de que ele é fonte/dono daquilo que é por ele enunciado) e de seu controle absoluto e da clareza única naquilo que diz (o que ele quis dizer poderá ser compreendido apenas da forma intencionada por ele). Para Pêcheux (1997a) o sujeito é tomado por esquecimentos – os esquecimentos 1 e 2 – que lhe garantem ilusões relativas a sua unicidade e seu controle naquilo que é dito, ou estendendo para nossa proposta, a ilusão da reflexão e da autonomia indicadas como características da escrita do diário. Segundo o autor, o esquecimento 1 estabelece que o sujeito tem a ilusão de que é uno, a origem do sentido; esquece-se, deste modo, que em nível consciente, o discurso se caracteriza pela retomada do já-dito e que a novidade ou originalidade está na nova situação de enunciação. Já o esquecimento 2 se refere ao fato de o sujeito ter a ilusão de dizer tudo com apenas um significado, isto é, tem a ilusão de que todo interlocutor captará suas intenções e suas mensagens; assim, o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz tem significado transparente, sendo, de tal modo, compreendido de forma idêntica por todos os seus possíveis interlocutores. Esquece-se, de acordo com Pêcheux (*op. cit.*), de que não tem o controle da linguagem. Muito facilmente podemos comprovar essa asserção recorrendo aos rotineiros “mal entendidos” na comunicação que acontece na sala de aula ou em qualquer outro lugar que geram sempre um “não foi (bem) isso que eu quis dizer” ou “você me entendeu mal”.

Pêcheux (1995) afirma que todo enunciado é lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível, dando lugar à interpretação. Dessa forma, todo enunciado está propenso a tornar-se outro e esse *outro* seria o lugar no qual trabalha a interpretação, a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. O sentido de cada palavra, segundo o autor,

se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada.

Desse modo, é somente a partir das Formações Discursivas (FDs) que as palavras, expressões e enunciados recebem seu sentido. Da mesma forma, os sentidos de um discurso se constituem pelo fato de que o que é enunciado pelo sujeito se abriga em uma FD – que em condições de produção³⁴ específicas determina o que pode e deve ser dito – e é nela que um determinado sentido é produzido em detrimento de um outro. Consideramos, portanto, que uma FD não pode ser considerada como um espaço estrutural fechado e estático, mas sim como um espaço constitutivamente invadido por elementos de um outro lugar, de outras FDs que nela se repetem (PÊCHEUX, 1997b). Consideramos, portanto, “que o sentido da escrita do diário não existe isoladamente, mas é sim determinado principalmente por posições ideológicas e desejantes representadas no processo histórico social no qual as palavras são (re) produzidas” (REIS, no prelo).

Assim, uma FD é apontada por meio de suas regularidades presentes em um discurso e suas “regras de formação”, concebidas como mecanismos de controle que determinam o que pertence ou não a uma dada FD (PÊCHEUX, 1997a). Nas palavras de Serrani-Infante (2000, p. 111) as FDs são “condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber”. Com efeito, podemos explorar que o ambiente social no qual o sujeito, escrevente deste diário, está inserido “polícia” aquilo que pode e deve dizer, ou não pode e não deve dizer, de acordo com as situações e eventos nos quais ele está direta e indiretamente envolvido, permitindo-nos apontar determinadas regularidades enunciativas em suas contradições constitutivas.

O sujeito desejante busca sempre algo que lhe falte, uma vez que ele é constituído pela falta: “é o sujeito de um devir permanentemente apartado de seu presente” (GRIGOLETTO, 2005, p. 63). Logo, o sujeito deseja e busca uma completude ideal, mas se depara constantemente com a falta, com o inefável, ou com o real da língua, sendo que este, refere-se ao indizível, ou seja, à descontinuidade, à incompletude, à dispersão, à falta, enfim, à contradição constitutiva tanto do sujeito quanto do sentido real e imaginário (ORLANDI, 1999). Segundo Coracini (2003a), tanto a falta quanto a contradição são constituintes do sujeito, logo, do discurso. O que completamos a partir de Foucault (1997) afirmando ser o discurso o caminho de uma contradição à outra, dando lugar à que vemos, como oculta a outra. Desse modo, “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as

³⁴ Retomaremos esse conceito no capítulo que discutimos a metodologia desta pesquisa.

contradições" (FOUCAULT, 1997, p. 173-4). Segundo o autor, o discurso dos homens é constantemente minado, a partir do interior mesmo do discurso, pela contradição de seus desejos, das influências que sofreram, ou das contradições em que vivem. Na qualidade de indivíduo, o sujeito busca a coerência, que tem a função heurística de dominar as contradições. Quanto a nossa função, entendemos que é perseguir o caminho que percorrem as contradições nessa escrita. Além disso, apreender quais são seus efeitos de sentido no modo como o aluno interpreta os eventos ocorridos em seu processo de aprendizagem e como eles influenciam em suas tomadas de posição como sujeito-aprendiz de LE.

Completamos afirmando que devemos considerar o sujeito escrevente do diário a partir da constituição de sua identidade continuamente em movimento e heterogêneo, reconhecendo, assim, "seu caráter contraditório, que, marcado pela incompletude, anseia pela completude, pelo desejo de querer ser inteiro" (BERTOLDO, 2003, p. 96), jamais atingido, sempre desejado. Na escrita do diário, analisamos que há um constante retorno a um mesmo espaço dizível e previsível. Então, caminhar em direção a dizeres esperados correspondentes a um ideal de reflexão e de autonomia pode significar esse desejo do outro, desejo de se completar, ou completar o outro por meio de dizeres que ele gostaria de ouvir segundo as posições dos envolvidos nessa relação: o professor e o aluno.

A partir do ambiente no qual a escrita do diário se desenrola, devemos ressaltar que tanto o professor quanto o aluno ocupam lugares e posições diferentes na sala de aula. É nesse ambiente que se constituem as *condições de produção* desse fazer discursivo. Então, duas forças que trabalham o dizer dos envolvidos – o que estabiliza e o que desloca – fazem o sentido deslizar em função das posições dos participantes do discurso e da relação de poder estabelecida entre eles. Segundo Orlandi (1999), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, sendo validados pelo modo pelo qual a memória (o interdiscurso) é acionada.

Segundo Orlandi (1999), *lugar* significa uma denominação empírica, ou seja, como os sujeitos estão inscritos na sociedade, sendo tranqüilamente possível de serem sociologicamente descritos. Na sala de aula, temos o lugar do professor e o lugar do aluno. Por outro lado, a posição se refere ao modo pelo qual o sujeito significa no e pelo discurso, ou seja, posições dos sujeitos no discurso, a tomada de posição, o que fala e como fala. Na sala de aula, o professor enuncia dessa posição e neste ponto os sentidos são construídos sócio, histórico e ideologicamente. Conforme Orlandi (1999, p. 43), as palavras "tiram seu sentido

dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” e é desse modo que o sentido, bem como o sujeito, não são construídos de antemão, mas sim, constituídos no e pelo discurso. A partir de Pêcheux (1995), entendemos formação ideológica como um complexo conjunto de representações e de atitudes que envolvem os sujeitos e sua relação com o tempo, a história e as posições de classes em conflito uma com as outras.

Com efeito, professor e alunos falam de diferentes posições e de lugares também diferentes representados nos processos discursivos que aí se constituem. Para Pêcheux (1997), o que funciona no discurso é uma série de formações imaginárias – representações – designadas a partir dessas posições que professor e aluno atribuem a si e aos outros, ou “a imagem que cada um tem (professor e aluno) sobre sua própria posição e sobre as posições dos outros” (p. 85). As representações se manifestam, portanto, no processo discursivo por meio da antecipação *das relações de força e de sentido*. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. Considerando neste caso as relações de poder e as diferentes posições dentro do discurso pedagógico, podemos dizer que tais posições são constituídas por gestos de interpretação (ORLANDI, 1998), segundo os lugares que o professor e o aluno ocupam no discurso da aprendizagem do inglês (L2), entendendo “lugar” como situações empíricas.

O lugar do qual fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que um discurso sempre se relaciona com outros. Acontece, dentro dessa concepção, um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados (PECHEUX, 1997; ORLANDI, 1998;). Segundo Pêcheux (1997), as condições de produção dos discursos são constituídas pelas formações imaginárias, considerando a designação dos lugares que os locutores atribuem uns aos outros e ao referente.

O mecanismo imaginário produz assim imagens dos sujeitos, bem como do objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio-histórica (Orlandi, 1999). Ou conforme Pêcheux (1997), esse mecanismo funciona nos processos discursivos designando o lugar que A (destinador) e B (destinatário) atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Dessa maneira, a relação de forças age diretamente na construção das imagens e de seu jogo discursivo. De acordo com tal noção, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Logo, a escrita

desse diário de aprendizagem em LE pode ser concebida dentro de um ambiente no qual o aluno escreve para que sua escrita seja apreciada pelo professor, e é a partir de seu lugar de aluno, em meio a todas as suas representações, que seu dizer é constituído.

Por meio da antecipação, os alunos podem então ajustar seus dizeres em sua escrita, de modo a corresponder às imagens daquilo que eles imaginam ser o que o professor gostaria de ouvir/ler segundo as FDs nas quais seu discurso é produzido. A essa noção, nos falta, no entanto, a questão da língua por meio da nomeação dos objetos que surgem na dimensão do simbólico, no qual a circularidade das imagens é rompida. Devemos considerar, portanto, que a produção do sentido é feita por meio dos três registros que se entrelaçam: o real, o simbólico e o imaginário. Nessa concepção, o vínculo entre o real e o imaginário é representado via identificação *simbólica*, ou seja, por meio das “leis da língua”, de modo que “todo discurso é ocultação do inconsciente” (PÊCHEUX, 1995, p.175), que irrompe apenas via simbólico, ou seja, a partir do momento em que o sujeito fala.

Conforme o autor, o significante e o sujeito do inconsciente e do interdiscurso compõem a identificação simbólica e, na articulação desses componentes, as representações emergem vinculadas de forma consciente na construção intradiscursiva, mas elas têm sua articulação real no interdiscurso, sendo assim da ordem do inconsciente. Outra identificação que nos interessa é a imaginária. A partir de Nasio (1989), vemos que a identificação imaginária diz respeito à representação imaginária, ou seja, o eu se identifica seletivamente, mesmo que inconscientemente, com as imagens em que ele se reconhece e que de alguma maneira evocam a figura do outro. Há, deste modo, as representações e identificações imaginárias construídas pelo sujeito enunciator na linearidade daquilo que ele enuncia, isto é, em seu intradiscurso. O real, por outro lado, é aquilo que não é possível de não ser assim: o *non-sens*, o sem-sentido, o inominável.

Por fim, temos que suscitar a discussão acerca de um conceito que aqui nos será indispensável: a singularidade. Segundo Serrani-Infante (2000), reflexões acerca do singular são extremamente importantes para que questões do ensino aprendizagem – além das práticas pedagógicas como um todo, dos estudos teóricos da linguagem e das políticas lingüísticas – sejam repensadas. Singularidade, de acordo com Ghiraldelo (2005), é algo que emerge do particular, mas não do individual, uma vez que este particular é decorrência do coletivo, logo, do social. Assim, “singularidade não significa unidade, ser único, in-diviso (...), origem de seu dizer e dos sentidos que a ele são atribuídos (...)” (CORACINI, 2005, p. 23). Nessa mesma

direção, a subjetividade se constitui entre os limites do social e do particular. Esta subjetividade é então composta por saberes internalizados (informações) que se tornam evidentes quando o sujeito consegue verbalizá-los ou materializá-los em atos da ordem do inconsciente, logo da ordem do desejo (GHIRALDELO, 2005). Desse modo, prossegue a autora, a singularidade do sujeito estabelece uma dependência do outro para que seja reconhecida; reconhecimento este que depende de uma época e de uma sociedade. Conforme a autora:

Longe de entender a singularidade como um ato individual do sujeito, nem como algo inato, nem como sendo privilégio de alguns, o que é proposto aqui é uma reflexão sobre a singularidade a partir do modo como o indivíduo é constituído como sujeito, na e pela língua (...), e como ele se situa nas formações discursivas que o fazem tomar determinadas posições enunciativas e não outras.

(p. 207)

A singularidade, de acordo com Riolfi (2000), está ligada ao desejo. Desse modo, prossegue a autora, a singularidade se refere à relação do sujeito com o Outro, sendo o desejo sempre o desejo do Outro. Para a autora, a singularidade vigora, no entanto, na inconsistência desse desejo do Outro, marcado pela falta. Assim sendo, “o desejo, pela demanda, se desdobra no discurso e o lugar desse desdobramento se chama Outro (Autre)”, sendo este, da ordem da linguagem. Nessa perspectiva, há construções que são constituídas a partir de camadas finas de consciência que escondem profundezas impenetráveis, sendo, porém, da ordem da linguagem. Lacan recorre então a Freud, uma vez que esse Outro (A) designa o inconsciente freudiano e assume o Outro (A) como o do “elo da memória que ele considera como o objeto de uma questão que restou aberta enquanto condicionada da indestrutibilidade de certos desejos” (*apud* FAGES, p. 48). Possenti (2004), por outro lado, afirma que a definição de Outro não deve ser vista como uma espécie de “envelope” do discurso, nem cada discurso como o envelope de citações. O Outro se encontra, para o autor, “na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é, em momento algum, passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma” (p. 384).

Falamos até este ponto da história do diário e de seu uso de como esta escrita chegou à educação e mais propriamente ao campo do ensino e da aprendizagem de LE. Nesta seção, procuramos aproximar o diário de conceitos referentes a uma proposta discursiva. Apontamos dizeres da ordem da repetição, das representações, e indicamos a possibilidade de algo que

trafegue em direção contrária. A seguir, discutiremos a escrita do diário problematizando-a como demanda ou como a emergência desse movimento singular.

1.7. Respostas às demandas ou a emergência da singularidade: Problematizando a escrita do diário

Podemos iniciar esta seção discutindo a escrita do diário enquanto forma de confissão e de exame. A confissão e/ou auto-justificação representam características trazidas para dentro desta escrita desde a origem do diário como visto na seção 1.2. Recapitulando, buscamos em Coutinho (1967), a origem dessa escrita desenvolvida no Cristianismo, época em que as confissões de culpa (pecados) e relatos de conversão se tornaram bastante comuns. Essas características atuaram/atuam certamente na forma com que a palavra diário tem sido significada no decorrer do tempo. Segundo Foucault (1992), a confissão tem sido significada historicamente como elemento de purificação do homem – elemento revelador dos movimentos da alma (*omnes cogitationes*) capaz de trazer, concomitantemente os movimentos do próprio pensamento e, como isso, afugentar “a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (p. 131).

Deacon e Parker (1995) defendem que tanto o exame quanto a confissão são dois essenciais mecanismos disciplinares nos quais professores e alunos estão envolvidos pelas relações de poder, seja como sujeitos, seja como objetos. Segundo os autores, a confissão é um ritual que adquiriu *status* científico como operação terapêutica, cujos efeitos são a promoção da “verdade que é corroborada pela tribulação de relatá-la”. A confissão está assim presente nos discursos que buscam fazer com que os outros a falem com sua própria voz ou com a voz dos outros, que lhe é concedida. O exame, por outro lado, está intimamente atrelado aos discursos educacionais institucionalizados, permitindo que “características particulares dos sujeitos sob observação ou análise sejam relatadas, classificadas, julgadas e utilizadas” (p. 104), trabalhando na produção e na disciplina dos sujeitos envolvidos.

A escrita do diário dentro de uma demanda de reflexão pode funcionar como confissão pela exigência do *se dizer o que se é* (como aluno) no processo de aprendizagem. Nesse contexto, seu escrevente é “obrigado” a falar com sua voz e ao mesmo tempo com a voz e vozes que lhes são concedidas dentro da sala de aula e a partir de sua história de aprendiz que o constitui. Podemos ver a escrita do diário, de um certo modo, como exame, já que este sendo “sustentado pela observação hierárquica e pelo julgamento normalizador, sujeita aqueles que são percebidos como objetos e objetifica aqueles que são sujeitados”

(FOUCAULT, 1977, *apud*, DEACON E PARKER, 1995, p. 104). Dessa maneira, consideramos que se o sujeito conhece seu leitor em potencial, isso faz com que ele, como sujeito-efeito ao se *assujeitar* à língua na ilusão do domínio consciente, procure ajustar “intencionalmente” seu dizer, ou escrita, a seus objetivos, trabalhando nesse jogo de imagens, no que se imagina ser o caráter reflexivo proposto por tal atividade.

Supomos então que o aluno mobiliza melhor o jogo de imagens na constituição do leitor dizendo as palavras que ele imagina ser aquelas que o professor gostaria de/deveria ouvir, nessa escrita pode-se trabalhar ora como confissão e as suas características incorporadas dentro de um modelo desejado, ora como exame, passível da apreciação do professor, com ou sem atribuição de notas. Esse movimento é consciente, mas precisamos pontuar que no jogo de imagens que se desenvolve entra a identificação imaginária e esta se dá em nível inconsciente. Em outros termos, na busca pelo desejo do outro (corresponder com a demanda do professor e do processo de aprendizagem, de reflexão, de autonomia etc.) nosso escrevente se identifica ao se reconhecer nas imagens historicamente constituídas de seu lugar e posição no ensino. Essas imagens evocam a figura do seu professor e das demandas do processo de aprendizagem havendo, portanto, a construção de suas representações presentes em seu dizer, seu agir e em seu modo de se relacionar com a realidade à sua volta.

Consideramos aqui, a partir de Grigoletto (2005, p. 63) que o “sujeito desejante e apartado do seu presente é uma posição bastante recorrente na constituição do professor ou aluno de língua estrangeira”. Segundo a autora, esse fato pode ser constatado em estudos (BAGHIN-SPINELLI, 2002; GRIGOLETTO, 2003) que exploraram a presença marcante nos dizeres de professores e de alunos de LE calcados do discurso da falta, sendo esta a falta de competência e de conhecimento na língua alvo.

Recorremos mais uma vez à visão predominantemente difundida no campo da LA, que concebe a reflexão como o ato de olhar para dentro de si, constituindo um gesto interior que demanda consciência, razão e vontade a partir da idéia de um sujeito “capaz, ao menos idealmente, de controlar seu próprio processo de aprendizagem” (CORACINI, 2003a, p. 307). O que apontamos, por conseguinte, é que o dizer do sujeito escrevente do diário não é transparente. Nessa mesma direção, balizamos que o sujeito não possui o controle absoluto sobre aquilo que diz/escreve, uma vez que este é efeito de uma heterogeneidade que o constitui via linguagem flagrada na reincidência de conflitos e contradições de determinados dizeres. Concordamos com Deacon (1994), ao afirmar que

o sujeito moderno, sobre o qual a própria razão se baseia, e cujo *status* derivado é ocultado pelo processo de objetificar outros, é assim denunciado como um paradoxo: um efeito instável, fragmentado e potencialmente contraditório (mas igualmente substancial) do saber e do poder.

(*apud* DEACON E PARKER, 1995, p. 101)

Nessa perspectiva, temos professor e alunos inseridos em formações ideológicas representadas nas/pelas FDs a partir dos discursos (re) produzidos na sala de aula que legitima, sobretudo a partir dos próprios alunos, a autoridade do mestre (CORACINI, 2002) e, conseqüentemente, à posição cômoda, receptiva e passiva – e *historica-materialmente* constituída (PÊCHEUX, 1995) – dos alunos. Tal fato faz com que retornemos à concepção de que, por meio da escrita do diário, o aluno abandonaria esse seu lugar passivo. Devemos considerar, no entanto, que os deslocamentos dessas posições do sujeito acontecem na relação entre a sua história, a ideologia, a política e principalmente nas suas identificações. Nesses termos acreditamos que um impulso para esse deslocamento (o abandono do aluno de um lugar passivo em sua aprendizagem), não deixa de ser uma tentativa do aluno em atender a demanda do outro, ou seja, do professor e de todo o contexto de aprendizagem que lhe demandam que aprenda efetivamente e que aja ativamente nesse processo.

Consideramos também que o efeito de sentido se evidencia se afirmamos que “o não dito precede e domina a asserção” (PÊCHEUX, 1995, p. 260). De acordo com o autor, isso significa que é no *non-sens* das representações que se configura o lugar do sujeito que toma posição em relação a elas, rejeitando-as ou aceitando-as, ou até mesmo, colocando-as em dúvida. Desse modo, apontamos que o escrevente desse diário, inserido como aluno, assujeita-se então a sua posição e concomitantemente, a linguagem e a cultura – dentro dessas FDs – que o abrigam, podendo haver, contudo, momentos de rejeição e de deslocamentos. Acreditamos que saber localizar nessa escrita os pontos de *assujeitamento* (respostas ao esperado) e de deslocamentos pode nos levar a identificar alguns elementos que sejam capazes de fazer com que o aluno crie e produza, ao invés de apenas reproduzir para que as posições sejam mantidas.

Ainda a partir de Pêcheux (1995), evocamos o fato de que um efeito de sentido não preexiste a FD que o constitui. Desta forma, a produção de sentido é elemento essencial da interpelação do indivíduo em sujeito, que se dá na forma sujeito – ou sujeito-efeito (constitui-se via linguagem) de Authier-Revuz (1998) – do discurso à luz do interdiscurso. Deste modo:

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, identificação na qual o sentido é produzido como evidência pelo sujeito e, simultaneamente, o sujeito é produzido como causa de si.

(PÊCHEUX, 1995, p. 261)

Em contrapartida, acreditamos que além daquilo que é intencionado dizer por nosso escrevente surge algo da ordem do inconsciente que desestabiliza os sentidos que ali são produzidos. Ou seja, acreditamos que, em meio as imagens que ressoam e se repetem insistentemente, de alguma forma insurja nessa escrita algo de singular que seja capaz de saltar de um universal, do coletivo, do previamente estabelecido, tido como essencial em sua concepção (RIOLFI, 2005). Reconhecemos assim a necessidade de inquirir a presença da constituição desse sujeito via singularidade, apontando, dessa forma, os efeitos dessa presença para a discussão acerca do diário no âmbito do ensino e da aprendizagem de L2. A singularidade desse sujeito escrevente é assim delineada pelo modo por meio do qual ele transita em meio as FDs.

A singularidade pode ser apreendida ao percebermos uma outra corrente que trafega em direção contrária, ou seja, aquilo que soa como diferente, como uma saliência, como aquilo que salta do coletivo ganhando evidência e que por isso “são reveladores da subjetividade de cada um, constituída como efeito do coletivo” (GHIRALDELO, 2005, p.215). Em nossa análise, entendemos singularidade como elementos que saltam da escrita do diário, sinalizando determinadas posições enunciativas cujas características se revelam diferentes em meio a universalidade de outros enunciados tão recorrentes. Consideramos como singularidade, deste modo, a presença de elementos lingüísticos, como palavras, frases, expressões, recusas, rupturas, fatos da vida pessoal do aluno etc. Essas características, a nosso ver, configuram uma tomada de posição singular na qual o sujeito-escrevente se autoriza a dizer além do que é esperado, produzindo um dizer que trafega em direção contrária. Interessamo-nos, portanto, pelo diferente, pelo que destoa do geral, do coletivo.

Consideramos os momentos em que o enunciador se posiciona e o modo como a afetividade³⁵ pode ser uma via que favoreça tal deslocamento. Ao investigarmos, a partir da escrita do aluno, momentos isolados nos quais algo de particular emerge do coletivo, podemos conhecer e nos aproximar de um sujeito *múltiplo*, heterogêneo, mas que se revela por meio de uma singularidade, que nos mostra o aluno como sujeito único.

³⁵ Ver análise na subseção 3.4.

Então, nos vale dar seqüência nesse estudo para que os sentidos produzidos pelos nossos enunciadorees em seus diários e na fala sobre essa escrita sejam discutidos e interpretados, e as múltiplas vozes que constituem seus dizeres, e, assim, os constituem, sejam, enfim, evidenciadas.

1.8 Conclusão

Nesse capítulo, preocupamo-nos em travar a relação da história com a linguagem, entendendo a importância dessa relação para qualquer objeto de estudo. Procuramos, dentro dessa relação, apontar a ideologia como elemento fundamental para que as palavras sejam significadas, ganhem forma e virem coisa sendo, deste modo, significadas. Portanto, investigamos, muito brevemente, a história do diário para tentarmos apreender os sentidos que sua escrita tem alcançado no decorrer dos tempos até o ensino e a aprendizagem de línguas mais especificamente.

Buscamos apresentar algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior com o uso do diário na educação e os pontos comuns que essas pesquisas compartilham, bem como suas peculiaridades. Partimos para a localização do diário como uma alternativa na avaliação, com o uso de notas ou apenas como a prática passível do julgamento do outro (do professor), e como isso pode influenciar/direcionar seu escrevente. Por fim, discutimos conceitos oriundos da AD pecheutiana trazendo para nosso estudo como esse objeto da LA pode e deve ser problematizado sob a perspectiva discursiva. Discutimos então esse instrumento como uma resposta à demanda de reflexão e autonomia de seu escrevente e como a possibilidade de uma produção singular.

Deste modo, explicitamos brevemente a teoria que aqui nos orienta e propomos, no capítulo que se segue, uma discussão acerca da metodologia na qual nossa pesquisa busca subsídios que viabilizem sua execução.

CAPÍTULO II

2. Metodologia de pesquisa

2.1 Introdução

Podemos afirmar que a *pesquisa*, ou ato de *pesquisar* é um estudo sistematizado que visa a encontrar respostas a perguntas/questões relacionadas a uma compreensão mais elaborada em dado campo de conhecimento ou, mais especificamente, em questões referentes à aquisição de uma L2. Nossa investigação sobre o uso do diário no ensino e na aprendizagem de LE constitui-se de interpretação dos registros em interface com o conceito da AD francesa e da psicanálise. Neste ponto, detalharemos a metodologia que orienta a pesquisa que aqui propomos, para que possamos pontuar os conceitos de interpretação à luz da AD, lembrando que o movimento teoria e *corpus* se dá em espiral, podendo ser necessário, portanto, lançar mão de conceitos e noções não apresentados no capítulo I.

2.2 Condições de produção

Orlandi (1999) define condições de produção como algo que compreende os sujeitos e a situação, sendo validado pelo modo pelo qual a memória (aquilo que fala antes, em outro lugar) é acionada. Assim, podemos dizer que as formações imaginárias, ou seja, as representações constituem as condições de produção, na medida em que os enunciadores atribuem, em seu discurso, imagens e lugares a si, ao outro, e, conseqüentemente, ao que diz.

Podemos afirmar também que as condições de produção se referem ao contexto imediato ou, de forma mais ampla, ao contexto sócio-histórico e ideológico que norteia e delimita as possibilidades de produção. Dessa forma, o discurso não é uma simples transmissão de informações, como já afirmou Pêcheux (1997), simplesmente mensagens a serem decodificadas, mas sim efeitos de sentidos que são produzidos em condições estabelecidas e que estão, de alguma maneira, presentes no modo como as palavras são ordenadas. Nosso papel é, pois, investigar as pistas aí deixadas procurando, com isso “escutar o não-dito naquilo que é dito como uma presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 1999, p.34).

Devemos então considerar as condições de produção nas quais o diário foi escrito, o que discutimos na problematização proposta no capítulo I. Nesse momento, precisamos falar da produção dos diários e da fala sobre esse diário que são considerados em nossa análise.

Desse modo, esperamos que seja possível inferirmos como a memória de nosso escrevente é acionada no momento em que se desenrola a escrita do diário nas condições de produção pré-estabelecidas. As palavras que ganham espaço na escrita do diário são constantemente atravessadas por outras de outros lugares, de outros tempos, mas que nessa nova situação discursiva (a escrita do diário) são repetidas, reelaboradas e/ou transformadas. Segundo Gonzalez (2005, p. 29),

as redes de memória tornam possível o retorno de temas e figuras atualizando-os no presente. Os enunciados interdiscursivos, atravessados por falas do exterior, realizam uma triagem de sentidos, ora repetindo-os, transformando-os, enredando-os, lembrando-os e esquecendo-os.

Veremos, portanto, como as possibilidades de produção delimitam o que é dito, e igualmente o que não é dito, e como ambas as formas se apresentam na constituição dos sentidos. Consideremos abaixo como nosso *corpus* se configura.

2.3 Constituição do *corpus*

Nesse nosso estudo interdisciplinar, nos filiamos a princípios da AD acreditando que por meio dela nos será possível compreender e avançar no modo como a escrita do diário, como um objeto simbólico produz sentidos, significando em sua história nos domínios da LA. Nesse princípio, o primeiro passo para essa compreensão é a transformação da superfície lingüística – no nosso caso, o diário – em um objeto discursivo. A investigação inicia-se por meio da configuração do *corpus*, e se desenvolve ao delinear seus limites, fazendo recortes, retomando conceitos e noções, pois “a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (ORLANDI, 1999, p.67). Desse modo, observemos, no quadro abaixo, como o *corpus* de nossa pesquisa se configura e se constituiu de momentos distintos como discutido a seguir.

REGISTROS³⁶ COMPLEXOS		
Registros colecionados a partir dos seguintes critérios	C/ Notas	S/ Notas
DIÁRIOS	X (Curso de Línguas – Extensão)	X (Graduação)
ENTREVISTAS	X (Graduação)	X (Curso de Línguas – Extensão)

De acordo com o quadro, colecionamos nosso *corpus* lingüístico, os diários e as entrevistas, em quatro momentos distintos, a saber: diários de alunos da língua inglesa do curso de extensão, turmas nas quais o diário era avaliado, e turmas (02) nas quais os diários não eram avaliados, ou seja, com e sem atribuição de notas; diários de alunos da graduação valendo notas e não valendo notas; entrevistas com alunos cujos diários eram avaliados³⁷ (graduação); e entrevistas com alunos cujos diários não eram avaliados com atribuição de notas (curso de extensão). Detalhando, temos a próxima subseção.

2.3.1 Dos diários

O primeiro momento da constituição de nosso *corpus* lingüístico se dá a partir de diários colecionados com alunos³⁸ do curso de línguas de nível básico (centro de extensão). No primeiro dia de aula, foi proposta aos alunos (níveis I, II e III) a escrita sistematizada desse diário, a qual deveria se referir aos seus sentimentos e impressões acerca de cada aula, bem como de todas as atividades desenvolvidas e como estas afetavam – de forma positiva ou não – seu aprendizado. A manutenção dessa escrita durante todo o semestre seria avaliada em 15% do total das atividades contidas no programa. Num total de 121 diários disponibilizados

³⁶ Todos os registros colecionados para essa pesquisa encontram-se disponíveis no 4º andar da Faculdade de Letras / UFMG no gabinete 4036.

³⁷ É importante ressaltar que nenhuma nota foi atribuída para essa atividade em função da pesquisa. Ao contrário, estando esta atividade no programa dos professores apenas solicitamos ter acesso à turma para um primeiro contato, em seguida para a entrevista e, por fim, pedimos diretamente aos alunos que nos concedessem seus diários para nosso estudo.

³⁸ Destes alunos, especificamente, só temos os diários, pois não os entrevistamos.

para a pesquisa, 74 foram selecionados e os outros, cuja escrita era essencialmente descritiva, foram desconsiderados.

Recolhemos também alguns diários de alunos da graduação do curso de letras. Estes também foram avaliados em 10% da pontuação do semestre. Após entrevista³⁹, dez alunos concordaram em disponibilizar esse diário para nossa pesquisa, mas apenas 8 deles o entregaram de fato.

Em um segundo momento, outros alunos de inglês do curso de extensão, com outro professor, desenvolveram essa mesma atividade. No entanto, a escrita não seria avaliada com atribuição de notas. Nesse momento, coletamos 16 diários em um universo de 21 alunos, mas 12 foram selecionados para análise. Os alunos da graduação também foram solicitados a escrever o diário, **se quisessem**, já que este não seria avaliado. Apenas um aluno entregou seu relato. Sendo este relato extremamente descritivo, também foi desconsiderado.

Nossos diários foram todos cuidadosamente lidos. Aqueles que eram extremamente descritivos (falavam apenas de conteúdos/atividades desenvolvidos nas aulas sem qualquer tipo de posicionamento por parte do aluno) foram desconsiderados. Todos os registros selecionados totalizaram 94 diários disponíveis para nossa análise.

2.3.2 Das entrevistas

Durante a leitura dos diários, verificamos a recorrência de uma escrita que exalta o professor, o método e a própria aprendizagem, mesmo quando há uma série de elementos que no fio do discurso mostram o contrário desse progresso⁴⁰. Em relação a essa atividade em si (a escrita), os comentários no próprio diário eram bem restritos. Surge então a necessidade de verificarmos o que os alunos falam dessa escrita e como seus sentidos são mobilizados a partir de momentos de identificação com essa atividade. Com isso, procuramos flagrar a não-linearidade do dizer, as contradições e os conflitos, elementos reveladores da constituição múltipla desses sujeitos, logo daquilo que eles escrevem (no) e dizem sobre o diário.

³⁹ Ver detalhamento na subseção seguinte.

⁴⁰ Ver análise.

Utilizamos para as entrevistas o mesmo procedimento acima descrito, ou seja, uma turma de alunos entrevistados escreveu o diário valendo notas, enquanto uma outra turma entrevistada escreveu o diário sem que uma nota fosse estipulada para essa escrita.

Após uma visita às turmas⁴¹ da disciplina “Habilidades Integradas I”, os alunos preencheram um formulário (anexo 1) e se disponibilizaram a conceder uma entrevista sobre o uso dos diários⁴² no processo de ensino e aprendizagem em LE. As primeiras conversas ocorreram entre os dias 27 e 30 de junho de 2005. Foram convidados 17 alunos a participar da pesquisa, sendo que 12 compareceram ao local, dia e horário previamente marcados para a entrevista. Já as entrevistas seguintes ocorreram entre os dias 06 e 10 de dezembro do mesmo ano, sendo que 28 alunos – da graduação e do centro de extensão – se disponibilizaram, mas apenas 17 alunos concederam a entrevista de fato. Contabilizando um total de 29 entrevistas efetivadas e transcritas para a nossa pesquisa.

As entrevistas (anexo 2) foram norteadas pelos conceitos e princípios da entrevista semiestruturada com base etnográfica. Schensul, Schensul & LeCompte (1999) afirmam que a entrevista semiestruturada é uma entrevista cujas perguntas são parcialmente elaboradas como tópicos, mas que serão delimitadas realmente no momento da entrevista. Na verdade, não delimitamos tópicos para as questões a serem tratadas. Estas estavam bem esquematizadas, ou seja, apresentamos perguntas pontuais, mas que foram conduzidas e acrescentadas pelo/no desenvolvimento da própria entrevista, aproveitando aberturas deixadas pelos entrevistados.

O uso das entrevistas no presente estudo visa a proporcionar uma visão acerca da escrita dos alunos no diário e do que eles dizem desse instrumento e dessa escrita. O intuito é perceber, nos modos de dizer, ressonâncias que nos indicam as representações produtoras de efeitos de sentido que tanto constituem essa escrita quanto constituem seu sujeito, uma vez que este é constituído na e pela linguagem. Durante as entrevistas, constatamos que o fato de os alunos jamais terem tido contato com a pesquisadora até o dia em que foram convidados a participar da pesquisa colaborou no sentido de “autorizar” que determinadas coisas fossem ditas. Ou seja, as condições de produção das entrevistas possibilitaram que muitas “verdades” barradas fossem desveladas uma vez que os alunos não puderam fazer nenhuma ponte entre a

⁴¹ Duas turmas foram visitadas em semestres distintos: 1º e 2º semestres de 2005.

⁴² As professoras pediram que todos alunos escrevessem *journals* durante o semestre como parte do sistema de avaliação formal. Tivemos também acesso aos diários desses alunos.

pesquisadora e a professora. Muito provavelmente, se a entrevistadora fosse a professora perderíamos muitos elementos que são analisados em nosso estudo.

Ressaltamos, finalmente, que as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente e que tanto a gravação quanto a transcrição foram realizadas pela própria pesquisadora.

2.4 Seleção dos enunciados para a análise

A partir da leitura do nosso *corpus*, pode ser evidenciada a reincidência de enunciados acerca da aprendizagem da L2. Estes enunciados configuram dizeres que se repetem na constituição de um significante predominante, mas o fazem em um movimento de sentidos e uma multiplicidade de vozes que entram na constituição desse sujeito-aprendiz. Serão analisadas as posições enunciativas reincidentes que apontam, portanto, regularidade nas representações do sujeito-aprendiz. Então, nos limitamos a analisar apenas os excertos relativos às imagens dos alunos-enunciadores centradas nas seguintes representações:

- ◆ representações acerca do que venha a ser um “bom-aprendiz”, bem como as representações acerca de seu lugar e posição no processo e no contexto sala de aula;
- ◆ representações acerca do professor, bem como do seu lugar e de sua posição no processo;
- ◆ representações acerca do processo de aprendizagem, isto é, o que é normal, ou não; o que faz parte, ou não, enfim, representações que indiquem o processo da aprendizagem em LE;
- ◆ em contrapartida, nos dispomos a analisar também aquilo que não é da ordem das repetições, dos dizeres que se repetem e que trabalham na constituição dos sentidos predominantes (do mesmo). Procuramos, com isso, apontar algo que é da ordem do **singular**, que foge do igual e aponta para o diferente.

Para tanto, valemo-nos da descrição e da interpretação da escrita e da fala dessa escrita para que nossa análise seja desenvolvida. Nesse contexto, a interpretação revela-se como elemento fundamental para o desenvolvimento da nossa proposta. Devemos, portanto, explorar a seguir esse conceito e suas implicações.

2.5 Interpretação

Segundo Orlandi (1999, p. 60), a interpretação ganha espaço em dois momentos da análise, a saber:

- ♦ e um primeiro momento, deve-se considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, ou seja, o sujeito que fala já interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- ♦ em um segundo momento, deve-se compreender que não há descrição sem interpretação, então, o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: é esse deslocamento que vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

Encontramos no *Glossário de Termos do Discurso* que a interpretação é

um gesto de leitura de um fato, presente em toda manifestação da linguagem, através do qual a significação é produzida. A interpretação é uma injunção; diante de qualquer objeto simbólico somos obrigados a interpretar, temos a necessidade de atribuir sentido (...) A interpretação sempre pode ser outra, mas o movimento interpretativo não é um movimento caótico, não regido. As condições de produção e a própria possibilidade de abertura impõem determinações, limites a esse movimento, o que significa dizer que a interpretação pode ser múltipla, mas não qualquer uma.

(FERREIRA, p. 17-18)

Desse modo, seguimos um dispositivo de interpretação no qual, segundo Orlandi (1999), possibilita que o dito seja colocado em relação com aquilo que não foi dito, explicitando, a partir daquilo que é dito, aquilo que não foi dito, mas trabalhando igualmente na constituição dos sentidos. A partir de Pêcheux (2002), assumimos que qualquer enunciado está intrinsecamente suscetível de se tornar outro, sendo este outro diferente de si mesmo ao se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. Segundo o autor, é nesse espaço, no lugar do outro, tido como pontos de deriva possíveis, que a interpretação ganha lugar e no qual a AD trabalha. Segundo Orlandi (1999, p. 59), “esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos”. Ao analista cabe então procurar distinguir e compreender o sujeito bem como sua memória a partir da exploração desse

dispositivo analítico, trabalhando assim nos limites da interpretação. A autora nos indica, porém, que precisamos considerar que o próprio analista está diretamente envolvido na interpretação, uma vez que não há descrição sem a interpretação. Assim, prossegue a autora, o analista deve trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação, resultado de uma alternância em sua posição de ouvinte/leitor para a constituição de um lugar outro. Nesse lugar, ele buscará interpretar, compreender e situar seu objeto simbólico na produção de sentidos.

Ainda de acordo com Orlandi (1999), a opacidade da linguagem pode ser então discutida e investigada por um dispositivo que também diz respeito ao descentramento do sujeito e, nos equívocos, na falha e na materialidade da linguagem, o efeito metafórico. Este, segundo Pêcheux (1995), é um fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual. Nessa relação, de acordo com o autor, é essencial considerarmos também a noção de metonímia, sendo esta a função propriamente significante, a conexão palavra por palavra. É graças aos processos metonímicos e metafóricos – lugares de transferência de sentidos – que o sujeito cria formas de vida, de usos e de práticas diversas a partir do jogo com o equívoco.

O dispositivo analítico é, segundo Orlandi (1999), a escuta discursiva meio pelo qual os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, bem como suas filiações de sentidos são evidenciadas. Seu papel seria então o de descrever a relação do sujeito com sua memória – o interdiscurso, o já-dito –, estabelecendo assim uma relação entre descrição e interpretação. Nesse sentido, a interpretação e a descrição não devem ser vistas como fases sucessivas, mas sim como fases que se alternam, considerando a interpretação como uma possibilidade do equívoco. Segundo Pêcheux (2002), é exatamente esse princípio que abre caminho para o reconhecimento de que a heterogeneidade não é apenas possível, mas sim fato inevitável e constituinte de todo dizer. Consideramos então que a língua – o UM (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004) – se articula ao real, chamado por Lacan de *lalangue* (*alíngua*), espaço no qual reside o equívoco, logo uma língua sempre produz derivas de interpretação, por isso, incapaz de proporcionar interpretações unívocas e controladas, isentas de contradições, existe sempre o *não-um* (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Devemos, portanto, em nossa análise por meio desse UM, ou seja, daquilo que é visível, apontarmos e analisarmos o *não-um* como aquilo que se aloja nas contradições, nos

conflitos e no silêncio, que também diz e trabalha na constituição dos sentidos bem como na constituição de nossos escreventes de LE.

2.6 Ressonâncias discursivas: Categorias de análise

A partir da proposta **AREDA**⁴³ de pesquisa, apresentada por Serrani-Infante (1998), aproximamo-nos da categoria de análise denominada *ressonância discursiva*. Logo, buscamos analisar os diários sob a função das repetições sugeridas por essa categoria. Assim, há ressonância quando certas marcas lingüísticas discursivas se repetem tendendo a construir um significado predominante (SERRANI-INFANTE, 2001). De acordo com a categorização da *ressonância discursiva*, a análise se focaliza na construção da referência do objeto de discurso, como por exemplo na construção de argumentações apresentadas nos diários (nosso objeto de estudo) e aqui tratadas na discussão de nosso *corpus*.

O conjunto de categorias seria então o seguinte (quatro categorias e três subcategorias⁴⁴):

- a. repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
- b. repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- c. repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
- d. modos de enunciar presentes no discurso:
 - a. modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - b. modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - c. modo de acréscimos contingentes por meio das incisivas e/ou das glosas.⁴⁵

⁴³ O AREDA é um programa de pesquisa desenvolvido no DLA-IEL-Unicmap, significando “Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos”. Tal proposta objetiva analisar o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda língua e/ou língua estrangeira (Serrani-Infante, 1998, p. 152). A análise propõe que os depoimentos sejam obtidos mediante a gravação de respostas a perguntas abertas. Nos depoimentos da proposta AREDA, o pesquisador/analista se preocupa não com o conteúdo dos enunciados, mas sim com os modos de enunciar. Para maiores detalhes sobre o projeto, ver Serrani-Infante (1998).

⁴⁴ A autora propõe apenas três categorias das repetições (Serrani-Infante, 2001, p. 40). Propomos, contudo, uma subcategorização de suas categorias no intuito de facilitar a operacionalização delas em nossa pesquisa.

⁴⁵ A autora abre espaço para a análise de outras formas de dizer/enunciar ao usar *etc*, nós, contudo, paramos nessa última categoria, acreditando ser já o bastante para o trabalho que propomos.

Segundo Serrani-Infante (1998, p. 161), ressonância discursiva é a vibração semântica mútua que tende a instalar, no intradiscurso – na linearidade do dizer – a realidade de um sentido. Assim, prossegue a autora, as ressonâncias discursivas podem se dar em torno de unidades específicas, como nos itens lexicais, ou em torno de modos de dizer, ou seja, nos efeitos de sentido produzidos por meio das repetições de construções sintático-enunciativas. Entendemos assim as ressonâncias como um processo constante de representação do sentido constituído como funcionamentos parafrásticos⁴⁶ nos quais os dizeres produzem sentidos. Assim sendo, temos as ressonâncias discursivas como nossa principal categoria de análise, pois acreditamos que,

a partir da análise de ressonâncias podem ser elaborados esquemas interdiscursivos de repetibilidade, visando a representar mais do que a forma do repetido, o efeito de sentido produzido pelas relações entre as formas lingüísticas localizáveis na cadeia.

(SERRANI-INFANTE, 1997b, p. 72)

Na análise dos diários obtida por meio das ressonâncias discursivas, objetivamos apontar e discutir algumas das representações que constituem o imaginário desse escrevente e que nos indica a constituição heterogênea não apenas de sua fala, mas de si próprio como sujeito constituído pelo discurso. Conseqüentemente, as regularidades enunciativas dessa escrita podem nos apontar as FDs que se instauram na relação dos sujeitos aí envolvidos, ou seja, entre professor e aluno(s). Assumimos assim que as ressonâncias discursivas trabalham na constituição dos sentidos parafrásticos que podem nos levar a dizeres estabelecidos dentro de determinadas FDs. Dito de outro modo, por meio dos dizeres que ressoam para constituir os mesmos sentidos, podemos chegar a delinear as FDs ou as modalizações destas, segundo Neves (2002). A autora define que os processos de avaliação se inscrevem em gestos de interpretação que se condensam em regularidades enunciativas que podem ser apreendidas em FDs. Estas FDs, em sua constituição fluida e contraditória, recebem da autora duas denominações a partir de suas condensações em discursos de exclusão da falha e da perfeição: a *FD Excludente*, assim como inclusão de gestos afetivos e aceitação da falta, a *FD Inclusiva*, ambas constituídas a partir do social, da ideologia, da história e dos desejos (inconscientes) na avaliação, sendo esta constituída por gestos de interpretação dos sujeitos envolvidos.

⁴⁶ A partir de Pêcheux, Serrani (1997a) apresenta a distinção entre paráfrase lingüística e paráfrase discursiva. A primeira se refere a uma concepção simplesmente sintática que prevê, no sistema da língua, uma unidade linear, logo, não-contraditória. Já a segunda se refere à “concepção histórico-discursiva” de paráfrase na qual a inscrição dos funcionamentos parafrásticos é destacada como essencialmente necessária nas/para as FDs. O conceito de paráfrase será mais detalhado na subseção que se segue.

Desse modo, as regularidades indicam o trabalho de produção de sentidos para o funcionamento do discurso. Pretendemos então apontar em nossa análise “momentos de interpretação como atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2002, p. 57). Pretendemos, nesse sentido, analisar as representações do escrevente do diário de inglês como LE construídas por ressonâncias discursivas, o que nos possibilitará reconhecer as FDs que envolvem nossos escreventes e, conseqüentemente, compreender como os sentidos (sobre ser aprendiz, sobre o professor e sobre o processo) são constituídos.

Antes de darmos seqüência na discussão proposta para este capítulo, acreditamos ser necessário uma breve explicação e alguma exemplificação das categorias e subcategorias expostas acima, a fim de facilitarmos a discussão em nossa análise no capítulo que se segue.

2.6.1 Das categorias: Modos de enunciar que se repetem

Nossas categorias, como acima identificadas, são configuradas como marcas lingüísticas-discursivas que se repetem e que aqui nos servem para investigar na escrita e na fala sobre a escrita dos diários, representações que diretamente constituem seu escrevente enquanto aluno-enunciador de L2. Assim, operamos nos níveis *intra* e *interdiscursivo*. No nível *intradiscursivo*, isto é, na materialidade do dizer, investigamos o léxico e nos detemos na repetição de determinadas palavras, ou de modos de enunciar. Já no nível interdiscursivo, apontamos, nos limites da interpretação, o que essas repetições representam na/para a constituição de sentidos que predominam nesse fazer discursivo.

Desse modo, investigamos o que é dito no diário a partir de sua característica mais defendida, sendo esta referente à reflexão, mas aqui discutida como elemento sustentado pelo fato de que nosso dizer está sempre atrelado a algo que vem antes. Defendemos, pois, que precisamos considerar nos domínios do ensino de L2 que não existe palavra neutra, uma vez que a história e a ideologia estão sempre atribuindo a ela um significado, transformando-a em *coisa* (como no caso do diário e de seu uso no ensino de LE), atribuindo-lhe significados e características que dão a ilusão do *sempre-aí*. Devemos assim considerar que algo fala sempre antes, em algum outro lugar (ORLANDI, 1998, p. 9), numa relação do sujeito – seja ele o escrevente ou qualquer outro – com o interdiscurso, ou seja, com o conjunto de dizeres

já ditos e esquecidos, mas que se ocupam de determinar aquilo que dizemos, da forma que dizemos a partir de determinadas FDs que nos envolvem.

De acordo com Serrani-Infante (1998), *enunciar* em L2, o que particularmente nos interessa está diretamente ligado à produção de efeitos de sentidos. Ao investigarmos as categorias a e b acima expostas, apontaremos a repetição de itens lexicais de uma mesma família ou de raízes diferentes, mas que no discurso aparecem como semanticamente equivalentes. Apontaremos, com isso, palavras e/ou significados que se repetem produzindo efeitos que predominam ou como resposta à demanda de reflexão que a escrita do diário, em sua constituição histórica impõe, ou, em direção contrária, na identificação de pontos singulares no desenvolvimento dessa escrita. Como exemplo, podemos citar a reincidência das palavras *melhor*, *aprender* e *apreender* nos diários investigados na seção seguinte.

Ao considerarmos a repetição de construções que funcionam parafrasticamente, nossa categoria c, partimos de Serrani-Infante (1997a), que afirma que duas frases estão em relação de paráfrase se a soma de suas partes constituem o mesmo sentido por comparação e equivalência lexical. Recorremos, no entanto, a Orlandi (1998), em sua discussão acerca do *mesmo* e do *diferente*. Para a autora, a paráfrase é a reiteração *do mesmo*, da produtividade na linguagem, enquanto a polissemia é o diferente, a criatividade na linguagem, uma relação contraditória por ser dependente, necessária e constitutiva da linguagem. Aproximando de nossa proposta, diríamos que a paráfrase (o mesmo) é a reincidência de determinados enunciados na escrita e na fala sobre os diários, que insistem na reafirmação do mesmo (daquilo que é esperado/reincidente), ainda que de forma diferente mas dentro de um mesmo espaço dizível, ou seja, ainda que mudem as palavras, o sentido é equivalente. Por exemplo, destacando a seqüência “*I need esforçar-me more*”⁴⁷ em relação à outra seqüência “*I can dedicate more*”, até temos algumas palavras diferentes (“preciso me esforçar mais / posso me dedicar mais”), mas que funcionam como dizeres equivalentes ou bem próximos na constituição do sentido predominante: o aluno precisa fazer mais, estudar mais, se esforçar mais, se dedicar mais; sendo este o *dever*, ou melhor, a *imagem do dever* do *bom-aprendiz*.

Em contrapartida, podemos dizer que nas mesmas condições de produção que envolvem nosso escrevente do diário dentro da escrita *desse mesmo*, há espaço para que surja o diferente, o singular, entendendo este, como o deslocamento e/ou deslizamento de sentidos.

⁴⁷ Grifo nosso. As seqüências são reproduzidas sem que qualquer alteração seja feita. Elas estão dispostas nessa seção, mas serão detalhadas apenas no capítulo de análise.

Discutimos tal deslocamento, como algo referente à produção particular do sujeito, mas nem por isso individual, já que assumimos que tal produção precisa do coletivo para se constituir singular, como uma corrente partindo em direção contrária. Tentando apresentar nas seguintes seqüências⁴⁸:

S1: The band today is Westlife. The music is very good, very romantic and today a perfect for listen because my heart is very confused. Sometimes my life so boring. (...)

S2: My big friend Diary:

It's ending so I'm **so happy and a little sad** because I don't know "how will be" next semester. (...) X is going to call us for say us (...) but I'm going to say bye, bye, so long and I want say you that **I love you, and I sure that I will miss you**, I will miss my class, my partners and my teacher. **Thank you dear diary, you are a good friend! (...)**

S3: **Somebody** is out the place!!!I'm very **pessimista!** It is o first day the classes, **I not tenho vontade de aprender** (understand?) ingles. It is **very chato**. (...) Ao entrar na classe fiquei very perdida, "comendo moscas", ou seja, floating, buoyant, visto que não entendia nada do que a teacher speaking (falava). So I conclude: **somebody is out the place!** Because que everybody is very good na speak, read, writing and conversation. I don't know, se era because que eu fiz o first nível e fiquei stop one semestre. **But I am very sad!** Me deu vontade de voltar for first nível. So no end the lesson a teacher começou a despertar o my interesse. Ao ver a teacher naquela disposição tive a esperança de que poderia aprender. But, ainda estou very constrangida!

Apontamos nessas três seqüências escritas por três alunos diferentes traços que podem indicar a emergência de algo singular. Em S1 a aluna relaciona um fato da aula com e explicita seus sentimentos em relação à sua vida e àquele momento em especial ("**my heart is very confused. Sometimes my life so boring (...)**"). Em S2, a aluna explicita uma relação de afeto com seu diário. Agora, nos resta inquirir quais são as representações que ela atribui a esse destinatário tão explícito em sua escrita. Por fim, em S3, a aluna marca sempre que não se sente parte do grupo, que não gosta das aulas de inglês e não se interessa por elas. Retomaremos em nossa análise como esses dizeres trabalham para a constituição de uma produção singular.

Precisamos, antes de prosseguir, desmembrar nossa categoria de letra d, explicitando suas subcategorias. Esta categoria se refere às ressonâncias discursivas dos **modos de**

⁴⁸ Essas seqüências nos servem apenas para exemplificar nossas categorias. No próximo capítulo III, elas serão retomadas para serem analisadas detalhadamente. Os grifos são todos nossos.

enunciar presentes no diário ou na fala sobre ele. Assim, chamamos de modo determinado de enunciar as seqüências nas quais o sujeito enunciador faz escolhas por verbos cujos agentes são explícitos.

Ex: “**I like** the class in the just way”; “**Eu gostei** da aula de hoje”; “**Fiquei** muito mais à vontade”; “**Acredito** que **consegui** aprender o alfabeto podendo apenas confundir”.

Por outro lado, quando o enunciador lança mão de recursos lingüísticos nos quais predominam enunciados construídos por infinitivos, verbos na voz passiva, uso do particípio passado e de verbos impessoais ou *nominalizados* (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 11) temos a ocorrência das ressonâncias discursivas do modo indeterminado de enunciar. Excertos:

S4: (...) A dinâmica que fizemos de try listen and understand o que the teacher manda **é muito construtiva, pois mostra se se está realmente aprendendo o conteúdo.**

S5: (...) **to learn English is necessary** in the world’s today.

O que notamos, no entanto, é que podemos apontar uma outra forma muito comum de enunciar recorrente na escrita, mas, sobretudo, na fala sobre o diário. Optamos aqui, até certo ponto, por chamá-la de modo indeterminado de enunciar. Referimo-nos à escolha, muito recorrente, por pronomes na segunda pessoa do singular (*você/cê*), *e/ou* pela palavra *a gente* e ainda, em número menor, pela terceira pessoa do singular/plural *ele/eles*, em situações que demandam o uso da primeira pessoa do singular, *eu*. Tal demanda existe, uma vez que o enunciador fala de si, mas faz essas escolhas, distanciando-se, ou, como aqui preferimos⁴⁹, indeterminando o sujeito, para que assim possa falar sempre mais (críticas, por exemplo), como pode ser apontado abaixo e discutido posteriormente em nossos resultados:

S6: ... **cê** não/ vai falar **com a pessoa**/ sua aula tá ruim/ **cê** tem que fazer isso/ **né**/ não dá/ aí **a gente** escreve// **mais ou menos**/ aí **se precisar** falar alguma coisa ruim/ só aquilo que tá/ no limite assim/ mas o resto/ **a gente**/ num/ num fala muito não/ **né**/ ...**(ENTREVISTA)**

Por outro lado, mais facilmente, podemos exemplificar as ressonâncias discursivas por modos de enunciar por negações ou afirmações, modalizadas ou não, pois são, por si, auto-explicativas. Assim, vejamos os exemplos respectivamente,

⁴⁹ Explicaremos esse tópico mais detalhadamente no capítulo seguinte.

S7: I **didn't** feel well, I was lost, I **didn't** understand **anything**;

S8: Sadly, I can't go in any class before or I have go (embora) any hours before to half past middle day. (*negação modalizada*) (grifos nossos)

S9:: **The classes English was** very good for me. **I learn** (...) **I believe** what **I need** better in my speak my listen.

Explicaremos, por fim, nossa última subcategoria, a de letra **e**, e falaremos de nossa investigação acerca das ressonâncias de modo de enunciar por acréscimos contingentes por meio das incisivas e/ou das glosas. Chamamos incisiva qualquer ruptura enunciativa ou desvio sintático naquilo que é enunciado. De acordo com Serrani-Infante (2000), a incisiva pode marcar a materialização de um movimento contraditório do enunciador em relação a uma construção inicial. Essa categoria se revela assim um elemento importante na abordagem das posições discursivas no campo da AD. Já a glosa assinala no próprio discurso, segundo Authier-Revuz (2004), a presença de palavras pertencentes a um outro discurso. Com efeito, as glosas – comentários, acréscimos contingentes que podem ser apontados pelo uso de orações subordinadas explicativas, restritivas, adversativas, relativas etc. – trabalham no discurso, por meio das relações com o outro, uma fronteira interior/exterior. Respectivamente, vejamos os exemplos de incisiva⁵⁰ e glosa:

S10: **Na verdade** eu associo a jornal mesmo/ jornal impresso/ [risos] primeiramente sim/ mas/ depois/ essa questão do/ do/ diário/ ah eu penso que é uma invasão de privacidade que eu não gosto/ [risos] não acho legal/ [por que invasão de privacidade?] porque/ você tem que / escrever tudo/ ***né/ you're supposed to/ né/*** escrever tudo/ aí/ só que/ claro que eu sei que ***nós*** não escrevemos tudo/ ***assim/*** que pensa/ eu escrevi/ mas eu/ sei de casos/ de pessoas que não escreveram o que pensam// [por que?] ah/ porque/ por educação mesmo/ porque você não quer que o outro lado ouça/ [por educação?] ***é/ tipo assim/ não é educação/*** ah só vêm palavras em inglês na minha cabeça/ ***é ser polite/*** entendeu/ [*you can talk in English if you want*] não/[risos] mas é que às vezes me dá isso/ só consigo pensar na palavra em outra língua/ mas/ ***é/ entendeu?/ por// pra comprar mesmo/ por que eu que/ por / por exemplo/ se for caso/ o professor não precisa ouvir certas coisas/ que os alunos pensam/ entendeu/ mas no meu caso/ isso não aconteceu não//***

⁵⁰ Nesse movimento contraditório de rupturas, característico da ressonância de incisivas, é comum encontrarmos glosas que reiteram esse movimento. Nesse momento, no entanto, apenas as incisivas são ressaltadas a título de exemplificação e não de análise.

S11: Na minha cabeça// no início eu escrevia o journal pro professor/ (...) **eu escrevia porque** desde de pequena/ minha mãe sempre me indicou a fazer todas as atividades que o professor mandasse/ e eu acabei vendo que isso/ **assim**/ se é o professor que ta te mandando fazer/ aquilo vai ter alguma utilidade pra você/ **assim**/ não só por ganhar ponto/ **mas** é bom pra você aprender// (...) //⁵¹
(ENTREVISTA)

Ao detalharmos nossas categorias de análise, procuramos reforçar a asserção condutora deste trabalho, ou seja, reafirmar que no fio do discurso, em sua linearidade aparente produzida por um sujeito, o aluno de inglês LE, detectamos lingüisticamente o outro, as formas múltiplas que se inscrevem e constituem a *não-linearidade* de qualquer dizer. Desse modo, acreditamos ser possível encerrarmos aqui esta seção com as últimas duas seqüências acima expostas. Esperamos que ela nos sirva de suporte para a análise e discussão que se dá no capítulo seguinte.

2.7 Conclusão

Discutimos brevemente e reiteramos a característica interdisciplinar de nossa pesquisa, lançando mão novamente de princípios e procedimentos da AD.

Discutimos, no presente capítulo, como nosso *corpus* lingüístico se constitui detalhando as condições de produção nas quais os diários e as entrevistas foram concebidos e como os enunciados foram selecionados para nossa análise. Consideramos então a *interpretação* como base e fundamento para qualquer categoria de análise. Encerramos, por fim, apresentando, definindo e detalhando as ressonâncias discursivas e suas categorias que nos orientam em nossa análise. Para tanto, preocupamo-nos em dispor excertos oriundos de nosso *corpus* para facilitar a compreensão acerca de nossas categorias e das representações que serão discutidas a seguir.

Na análise a seguir, procuraremos explorar tanto aquilo que é dito nos diários e que ressoa na constituição de sentidos predominantes e historicamente constituídos quanto aquilo que não é dito, mas que neles pode ser apontado, pois também significa.

⁵¹ Focamos nesse exemplo apenas palavras que exemplificam as glosas. Contudo, há nele outras marcas discursivas que merecem ser apontadas, o que faremos em nossa discussão dos registros.

CAPÍTULO III

3. Análise

3.1 Introdução

No capítulo de número 1, procuramos estabelecer uma localização espaço-temporal do diário e de seu uso, para então discutirmos os sentidos historicamente constituídos no campo de ensino-aprendizagem de L2, que produzem determinados efeitos de sentido. Nesse sentido, discutimos o poder que a história exerce sobre a linguagem, na constituição da “ilusão do sempre-assim” na qual as relações humanas são instauradas, lembrando que aí trabalha também a ideologia transformando a palavra em coisa, dando a ela, por isso, sentido. Em nossa análise, partimos da consideração de que a posição que cada um ocupa pode ser constitutivo daquilo que é dito. Consideramos assim as distintas posições hierárquicas ocupadas pelos envolvidos na escrita do diário, isto é, o professor e, mais diretamente, o aluno, seu escrevente e as vozes que circulam e (re)estruturam seus dizeres.

Assumimos que são várias as vozes que trabalham nas formações imaginárias – representações – de nosso escrevente; entre elas, as imagens de si, as imagens do professor e as imagens do processo de aprendizagem em si. Bem antes, porém, todas essas imagens foram delimitadas no tempo e no espaço, na história de/do aluno e na fixação de obrigações, posturas historicamente atribuídas e condicionadoras do dizer do aluno e a manutenção de sua posição.

Na primeira parte de nossa análise, partindo da dimensão intradiscursiva (o que está aparente no fio do discurso) para apontarmos a dimensão interdiscursiva, procuraremos interpretar como se dá, nessa escrita, a produção de sentidos para seu escrevente e como esses sentidos se condensam. Trabalhando no espaço de regularidades, investigaremos em nossa análise, a partir das ressonâncias discursivas, como são constituídos os sentidos parafrásticos que se condensam em regularidades enunciativas concorrendo para a construção de um determinado tipo de discurso. Nas seqüências retiradas dos diários⁵² e

⁵² Lembramos aqui que nosso *corpus* é constituído de diários de inglês em diferentes estágios, a saber, níveis básicos, intermediários e até de alunos graduandos do curso de Letras. Por isso, encontraremos relatos totalmente escritos em língua portuguesa, inglesa e até em ambas as línguas. Nenhuma alteração foi feita nos relatos.

da fala (entrevistas⁵³) sobre eles, apontaremos, em um primeiro momento, as representações do escrevente acerca de si, do professor e do processo como um todo. Assumimos, em contrapartida, o fato de que para além daquilo que o enunciador sabe que diz na ilusão de um controle absoluto sobre aquilo que pode e deve ser dito ali, existe algo resultante da heterogeneidade do enunciador que irrompe e desestabiliza esse jogo, uma vez que este é cindido, atravessado pelo inconsciente; logo, sua linguagem também escapa à homogeneidade, ao controle. Esses são então elementos da singularidade na escrita do aluno que serão analisados nesse capítulo em um último momento de nossa análise e discussão.

3.2 Das representações dos alunos-escreventes

Nessa primeira parte de nossa análise, procuramos apontar e discutir algumas das representações encontradas na escrita do diário e na fala sobre essa escrita. Diante de uma escrita passível da apreciação do professor, as representações de seu escrevente passeiam em meio a conflitos e contradições que nos revelam muito além daquilo que está, em primeira instância, evidente. Segundo Coracini (2003a), as representações ou imagens são constituídas por um conjunto de vozes que se contradizem, mas ao mesmo tempo se combinam para constituir os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem em um jogo, por vezes, conflituoso.

Os alunos “falam” a partir da posição por eles ocupada de acordo com as identificações imaginárias que estão em jogo. Em outras palavras, os alunos enunciam de acordo com as imagens selecionadas inconscientemente, com as quais eles se identificam ao se reconhecerem nelas. Desse modo, nessas representações imaginárias no contexto da sala de aula de LE, há comumente determinadas identificações como imagens de si (enquanto aluno), do outro (professor) e do processo (aprender inglês).

Nas representações de si, muito comumente podemos apontar, na fala/escrita do aluno, representações que correspondem ao “bom aprendiz”. Já em relação às representações do

⁵³Retomando os símbolos utilizados para nossa transcrição: A = aluno; / = pausa breve; // pausa longa; [] = comentários/perguntas da pesquisadora; (XXX) = seqüência incompreensível; (...) = omissão de trechos da fala; X = suspensão de um nome próprio; [risos].

professor, podemos apontar este sendo representado como o detentor e transmissor de conhecimento “administrador” de um processo de aprendizagem que se dá de forma seqüencial, concebido como “passos a seguir”. No que concerne às representações sobre o processo, flagramos dizeres que evidenciam o que é normal ou não na aprendizagem de LE, ou ainda, como ele é e como ele não é.

Assim, o aluno fala de sua posição de “bom aprendiz”: não sei, preciso aprender, preciso melhorar. O professor, em meio às imagens que o constituem e, ao mesmo tempo lhe são conferidas nessa relação, é tomado em sua posição de detentor e transmissor do conhecimento: sei, posso, vou te ensinar; validando, dessa forma, as representações são estabelecidas segundo os lugares ocupados nessa relação (o lugar de professor e o lugar de aluno). Abaixo, detalhamos essas representações analisando alguns excertos.

3.2.1 Representações acerca de si (auto-representações)

A partir da análise dos diários de alunos de inglês e de sua fala, nos deparamos com a reincidência de determinados enunciados acerca da aprendizagem da L2. A fim de oferecermos uma maior visualização desses itens lexicais, que ressoam para a constituição de um sentido que predomina em direção a um fazer reflexivo, dispomos abaixo uma tabela cujos números⁵⁴ indicam a reincidência de determinadas palavras constituintes das representações desse escrevente.

OCORRÊNCIAS PREDOMINANTES⁵⁵		
PALAVRAS	OCORRÊNCIAS	
	Diários (94)	Entrevistas (29)
Melhorar / To Improve	52	44
Aprender / To Learn	92	97
Esforçar / To Try	25	5
Dedicar	12	5

DIÁRIOS:

⁵⁴ Ressaltamos, no entanto, que nossa pesquisa não está centrada em nenhum aspecto das pesquisas quantitativas. Lançamos mão deste recurso apenas para que o universo das representações investigadas seja indicado de forma mais precisa. Lembramos então que é a interpretação (nos termos da AD) que norteia todas as discussões aqui arroladas.

⁵⁵ Esse quadro apresenta as palavras de maior recorrência nos diários e nas entrevistas. Foram apontadas todas as vezes que tais palavras apareceram nos diários e nas entrevistas.

COMPARANDO	Gostar / to like	Não gosta/ Do/Did not like
	81	28

Em um movimento de sentidos e uma multiplicidade de vozes, flagramos no *corpus* momentos de identificação do sujeito-enunciador que exprimem suas representações de si e do outro. Analisemos primeiramente a regularidade da utilização das palavras **melhorar/improve** e **aprender/learn** (e/ou palavras dessa mesma família, ou de radical diferente, mas semanticamente equivalente, segundo nossa categoria de letra **a**), no dizer de nosso aluno. De acordo com o quadro acima apresentado, a palavra **melhorar** reincide 52 vezes em nossos diários e aparece 44 vezes em nossos registros orais. Em comparação, a ocorrência da palavra **aprender/learn** é ainda maior nos registros escritos e orais (entrevistas). Esses *ditos*, que insistem em aparecer no discurso do aluno, trabalham em um movimento de imagens, histórica e ideologicamente constituídas, daquilo que venha a ser um “bom aprendiz”. Detalhando, analisemos os excertos abaixo:

1.

(...) Percebi que o my listen isn't good, I need try **melhorar**. Outra active que I think interessante was the prática in group de dialogue, try criar a dialogue espontâneo a partir do dialogue dado. It was a experiência muito boa para desinibir e para **melhorar** o vacabulary. *I am feel each day melhor*". (DIÁRIO)

2.

In the class today, we “corrigimos” the test (...) I am “percebendo” that my English is “**melhorando** cada vez mais”. (DIÁRIO)

3.

Today was the second English class. I **aprendi** a basic point than never havia **aprendido**, que são the songs das letters. Fiquei ainda *mais livre* para tentar speak e *mais vontade* de try understand o que a professora fala. Começamos a use the book e I like very do método dele, dos exercises. I am conseguindo **apreender** muito bem as lições, saio da sala com muito entusiasmo para **continuar me esforçando**. (...) (DIÁRIO)

4.

Well, classes about academic writing were very important, I **learned** so much and I believe that now I can see a text of a different way (texts that I wrote and others too). The book is good, it explains each detail. But I thought that book exaggerates some times and some exercises seem tiring. (DIÁRIO)

A regularidade que destacamos acima trabalha dentro de um mesmo espaço dizível, ou seja, o dizer do aluno circula em torno de algo que vem a atestar a existência de uma melhora constante e regular da aprendizagem, conseqüência da ação do professor, de seu método e do livro. Nesse sentido, ressoa discursivamente o seu progresso, sendo que isso é esperado e desejado e, ao mesmo tempo, nos possibilita evidenciar o sentido que predomina na representação do aluno acerca de si no processo. Apontar essa regularidade no dizer de nosso escrevente nos impulsiona a assinalar suas representações daquilo que seja o *bom aprendiz*, ou em outras palavras, seletivamente e segundo a sua vivência como aluno, ele se identifica e se reconhece nessa imagem. Segundo indicado em nossa análise, essa imagem é constituída como aquele aluno que no intuito de se tornar mais ativo e autônomo em seu próprio aprendizado – correspondendo à demanda do professor – estabelece, em um jogo de imagens, dizeres que explicitam a posição desejada de acordo com suas identificações imaginárias com o professor.

Nas imagens constituintes de um bom aprendiz, observamos que este percebe falhas e reconhece que precisa fazer algo, não propõe, contudo, nada visando a um determinado progresso: “*aumentei mais meu vocabulário*”; “*I am feel each day melhor; melhorando cada vez mais*”; “*I am conseguindo **aprender**; aprendi*”; “*I **learned** so much*”; reconhecendo sua falha dando a ilusão de uma autonomia reflexiva: “*I need try **melhorar, continuar me esforçando***”. O aluno fala então, partindo das representações que o constituem como sujeito-aprendiz, enunciando o que ele imagina ser o que o professor gostaria de ouvir, respeitando as posições pré-estabelecidas e mantidas nessa relação e se reconhecendo na imagem do autônomo das práticas sociais bem aceitas, segundo a ideologia do *bom aprendiz*. Abaixo, no excerto 5, seguindo essa mesma representação de bom aprendiz, o aluno se coloca nesse jogo, explicitando o que melhorou como se estivesse respondendo às seguintes perguntas: você está aprendendo?/ você está progredindo?/ sua aprendizagem está se desenvolvendo? E com isso, podemos afirmar que o aluno escreve sim, tendo o professor como destinatário, leitor em potencial e então, há, em primeira instância, uma tentativa de que seus dizeres sejam ajeitados e determinados objetivos discursivos sejam alcançados de acordo com sua posição de aluno e as imagens aí envolvidas.

5

(...) foi uma atividade que me ajudou muito a assimilar melhor esse tópico. **Quanto** ao meu desenvolvimento até aqui, sinto que **melhorei** muito a

minha pronuncia e o meu “listen” (...) tenho notado uma enorme **melhora**.
(DIÁRIO)

Nas próprias palavras de uma aluna respondendo, em entrevista⁵⁶, para quem ela escrevia temos o seguinte:

6

//nossa/ **pra ser sincera**/ pra professora/ **[risos]**/ [por que que é pra professora e como que escrever pra professora/ como é que isso aparece nessa escrita/ ou se aparece/ como é que isso influencia a sua escrita?]/ ah/ eu acho que influencia/ a gente sempre trata com um caráter/ muito mais formal/ **e tomando o cuidado**/ que eu falei/ porque cê não vai/ escr/ escrever do jeito que cê fala com uma amiga/ né/ as conversas de corredor/ **[risos]** o que você achou da aula// (ENTREVISTA)

No excerto acima, há uma ruptura no fio do discurso – em glosa – que nos aponta, muito fortemente, uma escrita que é definitivamente para a professora, logo condicionada e cautelosa (“*tomando cuidado*”), mas que, ainda assim, funciona no contexto da sala de aula e na discussão sobre o diário, na ilusão de não o ser. Do contrário, a aluna não precisaria dizer a frase “*pra ser sincera*”, que pode ser aqui interpretada como “*para dizer a verdade*” até aqui suspensão, uma vez que a principal característica defendida para o uso do diário é justamente a liberdade dessa escrita (BROWN, 1996), a sinceridade e a ausência de um destinatário (LIBERALLI, 1999; MACHADO, 1998;). Até certo ponto, o aluno tem a consciência desse jogo de imagens e assim trabalha e ajusta o seu dizer. Conforme o excerto abaixo:

7.

// **bom**/ é// eu achei interessante// porque// principalmente// porque **a gente/ como se diz popularmente/ puxa a sardinha pro nosso lado/ a gente mostra** o lado/ **que a gente/ gosta/** que precis/ que precisa// e// a gente nessa/ é/ é/ pode até/ **induzir/ o professor/ o/** o orientando/ né// assim/ **indiretamente/** o que ele/ poderá fazer/ pra classe// né// [quando o senhor fala/ puxa sardinha/ pro nosso lado// a gente pode ir pra próxima pergunta/ para quem o senhor escreve (u) esse diário?] bom/ eu escrevi/ para a professora/ do idioma// é// eu/ é/ fui/ (xxx)// *I'm not so good in listening/* então/ ela// naturalmente/ se possível/ iria/ fazer/ mais exercícios/ (xxx)// né/ (ENTREVISTA).

⁵⁶ Ver anexo.

Ao optar pelo uso da palavra “*a gente*”, o aluno se distancia da responsabilidade de enunciar de forma determinada com o uso da primeira pessoa do singular **eu**. Com o uso da glosa, “*como se diz popularmente*”, ele lança mão em seu discurso de dizeres outros, de já-ditos e a partir do que agora é por ele enunciado podemos afirmar que, de alguma forma, esse aluno sabe que um jogo de imagens é trabalhado na escrita do diário para que determinados fins sejam alcançados, conforme comprovado pelas sentenças: “*a gente mostra*”; “*o que a gente gosta*”; “*pode até induzir o professor*” etc. Pode-se localizar nesse discurso, segundo Authier-Revuz (2004), a presença diluída do outro, não ao lado, mas dentro de seu próprio discurso. Conforme a autora,

o pertencer das palavras e das seqüências de palavras ao discurso em curso: em todas as formas de remissão a outro discurso já dito, campo muito vasto da citação integrada, da alusão, do estereótipo, da reminiscência, quando esses fragmentos são designados como vindos de outro lugar (...)

(AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 16-17)

A frase “*a gente gosta*” deve assim ser interpretada pelo sentido predominante que ela sugere. Nesses termos, “*mostrar o lado que a gente gosta*”, significa mostrar o lado que **interessa** aos alunos e, indiretamente, ao professor segundo as imagens que produzem sentidos nessa relação (sobre si, sobre o que deve ser dito, sobre o que o professor gostaria de ouvir, etc). Ainda nessa mesma direção, vejamos o excerto abaixo:

8.

Na minha cabeça// no início eu escrevia o journal pro professor/ (...) **eu escrevia porque** desde de pequena/ minha mãe sempre me indicou a fazer todas as atividades que o professor mandasse/ e eu acabei vendo que isso/ **assim**/ se é o professor que ta te mandando fazer/ aquilo vai ter alguma utilidade pra você/ **assim**/ não **só** por ganhar ponto/ **mas** é bom pra você aprender// (...) // (ENTREVISTA)

Flagramos, nesse excerto, momentos de identificação imaginária de forma ainda mais explícita, ao destacarmos de sua entrevista o seguinte trecho: “*eu escrevia porque desde de pequena/ minha mãe sempre me indicou a fazer todas as atividades que o professor mandasse (...)*”. As representações são constituídas historicamente, e a partir do contato com o outro, e das imagens selecionadas consciente e/ou inconscientemente. A mãe ensinou, a escola ensinou, a sociedade molda, e assim por diante na repetição do mesmo: o professor falou, não deve ser contestado e aprender é sempre bom. Partindo de Authier-Revuz (2004), afirmamos que esse trecho representa um ponto de não-coincidência do discurso com ele mesmo, em

glosas que assinalam, no próprio discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso, como no trecho acima cuja glosa trabalha no discurso por meio das relações com o outro, uma fronteira interior/exterior: “*porque minha mãe indicou / assim /*” etc. As palavras da mãe preenchem seu imaginário, suas representações, enfim. Nessa perspectiva, o dizer dos alunos apresenta-se atravessado por outros, por discursividades que constituem sua história de aprendiz (CORACINI, 2003a), logo seu papel de aluno: melhorar, aprender e se esforçar, como discutido nos excertos acima.

Seguindo em nossa análise, retomamos que o caráter múltiplo de nosso sujeito-aprendiz, logo constituído por/constituente de um dizer também múltiplo, possibilita-nos identificar momentos dessa heterogeneidade naquilo que ele enuncia em seu diário. Esse fato, conforme nossa análise indica, faz com que a circularidade do jogo de imagens seja suspensa, ao apontarmos contradições, conflitos e incoerências em seu dizer que insiste em ir a uma direção atrelada à ilusão do controle do dizer, mas surpreendida por rupturas que nos indicam uma outra coisa além daquela que foi intencionada dizer. Observemos os excertos abaixo:

9.

Well, ainda estou **muito perdida na aula**. Continuo **não** entendendo **quase nada** do que a professora fala, mas estou **achando interessante** pois desse jeito nos **força** a tentar entender e com isso **aprendemos**. (DIÁRIO)

10.

Estou me acostumando com a aula. Já consigo entender muito mais coisas que a professora fala, **mas** estou muito preocupada se vou conseguir continuar no curso por muito tempo. Tenho muita dificuldade principalmente com a pronuncia. Sei que só tive 3 aulas e que preciso muito do inglês e que não quero desistir, **mas** tenho **medo**⁵⁷ **de estar perdendo tempo**. **Quanto** ao **conteúdo** da aula, estou achando muito bom, **toda a aula é muito boa**. (DIÁRIO)

Em 9, a aluna explicita que tem dificuldade em acompanhar a aula, mas afirma, em contrapartida, que tudo isso é interessante, pois a **força** a aprender. Existe então, além de uma contradição, uma representação acerca da aprendizagem: aprende-se quando se é forçado a alguma coisa⁵⁸, ainda que nesse processo as coisas não sejam inteligíveis. A dupla negativa **não** e quase **nada**, adicionada a sua fala anterior afirmando estar “*muito perdida*”, nos indica que ela não consegue acompanhar ou entender coisa alguma durante a aula. Em direção

⁵⁷ Retomaremos a questão do medo em outro ponto de nossa análise.

⁵⁸ Voltaremos a esse tópico na subseção em que discutimos as representações do aluno acerca do processo de aprendizagem.

contrária, ela tenta modalizar com o uso da palavra **quase**, amenizando seu dito e escamoteando seu não dito: ela, na verdade, não está aprendendo e apesar disto, correspondendo ao esperado, conclui afirmando que isso tudo é interessante, pois é **forçada** a entender. Nesse contexto, aprender é visto como um embate, algo obrigatório e até doloroso, o que é quebrado e “maquiado” por meio da necessidade da aluna em afirmar para o professor, seu leitor em potencial, que aquilo tudo é interessante.

Ao mesmo tempo, analisando o excerto 10 escrito pela mesma aluna, perguntamos: como as aulas podem ser muito boas se ela se sente perdida, insegura e pensa até em desistir? Essas contradições advêm da multiplicidade de vozes constituintes de nosso escrevente, que, na ilusão do controle absoluto sobre o que é dito, trava uma batalha entre aquilo que é intencionado dizer, segundo as representações em jogo (do que venha ser um bom aprendiz, do que o professor gostaria de ouvir etc.), e, ao mesmo tempo, entre a heterogeneidade de sua constituição que insurge via linguagem. Em 10, a aluna parte da representação de que como boa aluna deve aprender, “*começar a entender*”. Notamos que não é uma ação concluída, mas apenas um processo em início, e que indica continuidade: o bom aprendiz aprende sempre, continuamente, essa é uma imagem. Esse discurso é interrompido com o uso da incisa que funciona como um desvio sintático naquilo que é enunciado por meio da oração subordinada adversativa *mas*, o quê é intencionado dizer é redirecionado a partir dessa ruptura. Dessa maneira, entendemos que a aluna está preocupada, pensa em não continuar, o processo está sofrível, mas isso só pode ser compreendido a partir desse não dito que trabalha igualmente na constituição dos sentidos e que, por isso, é por nós aqui apontado. Do contrário, o que nesse discurso não foi diretamente enunciado poderia, ingenuamente, ser desprezado ao se enfatizar apenas o que está em evidência: “*a aula é ótima e a aluna está começando a aprender*”.

Nessa mesma direção, continuamos a perceber, nos recortes que se seguem, um discurso atravessado por outros, por discursividades até contraditórias e conflituosas, mas igualmente constitutivas de seu sujeito escrevente. O bom aprendiz fala da posição de um aluno que não sabe, mas aprende a partir das lições ministradas pelo professor, transmissor legitimado desse conhecimento: “nesta relação na sala de aula, o professor se apresenta como detentor de um conhecimento que o aluno não possui” (BERTOLDO, 2005, p. 134). Muitas vezes, como discutido acima, sua escrita trava uma relação contraditória. Analisando os excertos abaixo:

Today we could make a nice dialog and speak in the class. We read the book and I could **learn** a new word. I like so much to **learn** new words because I'm so bad in vocabulary, but when the new words are theached fastly (são ensinadas rapidamente), ou seja, a lot of words just in one day I Can't **learn**, normaly I forget many of that. (DIÁRIO)

12

Today **I wasn't well**. I **slept very late** yesterday. I **worked very much** this week, **but I learned** many things. We **learned** the music 'Man! I feel like a woman'. We played the game of the mimic. This is good to **learn** English and amuse **also is an excellent method that the teacher uses to give lesson**. We learned to use the verb in past simple, using the auxiliary do (...) **The lesson was very good. I'm unhappy because I was tired and this is bad to learning**. (DIÁRIO)

Se o aluno gosta tanto de aprender novas palavras, ele não deveria então ter um vocabulário mais abundante? No entanto, o mesmo aluno enfatiza sua carência vocabular, contradizendo seu prazer em aprender novas palavras. Outro conflito: espera-se que o bom aprendiz enfrente todas os obstáculos possíveis que possam vir a atrapalhar sua aprendizagem. Então, no 12º excerto o aluno mesmo cansado e desanimado marca sua falha, seu não-saber no dizer que mostra que aprendeu muito. Sua fala estabelece então um conflito: apesar de todas as adversidades, deve haver o desenvolvimento, correspondendo às formações imaginárias dentro desta discursividade. Ele estava cansado e isso o deixou triste, mas, ainda assim, ele afirma que a aula foi muito boa.

Observemos, por fim, mais esses exertos abaixo dispostos:

13.

... I think I have to practice more listening and consider that to understand all the words in the speech is not essential. **I do think I need to dedicate a bit more to English**, like studying more in my home. In class I think I follow everything. I intend to resolve the points I missed in our first test. Besides, **I think that grades do not measure what we know at all**. So this is what I got from unit 3.
All the best X. (DIÁRIO)

14.

I feel that this vocabulary can will used in the future when I met a people that speak English. I think this kind of class very useful. Today I made a **test. I was very tired because I didn't sleep well. I hope that my evaluation could be made during the class, because I usually feel bad during the tests. I try to participate in all classes to prove I learned the**

subjects that are teaching. I feel more comfortable during classes, activities with my classmates, etc. I'm worry about my income (rendimento). (DIÁRIO)

15.

Today the class was funny but I were tired. I procurei prestar a atenção in the explicação and in the questions of my colegas. I'm me dedicando muito, but I don't have many time to study English. **I hope conseguir alcançar the next nível, but to this I need study mais, because I quero não só passar, mas aprender.** (DIÁRIO)

Mais uma vez, a indicação de que essa escrita é destinada ao professor regula, até um certo ponto, aquilo que é dito: o aluno termina como se faz em uma carta, "*all the best*", e assina, no registro 13.

De acordo com nossos registros, a palavra *esforçar* e/ou *try* (nesse mesmo sentido) está presente pelo menos 25 vezes nos relatos escritos (diários) e 5 vezes nos relatos orais (entrevistas). Já a palavra *dedicar* aparece 12 vezes nos diários analisados e 5 vezes em nossas entrevistas. No excerto de número 13, nosso aluno diz que precisa praticar mais a escuta em L2 e se dedicar mais em casa, estudando. Em contrapartida, ele diz que consegue seguir tudo o que acontece na sala de aula. Ao afirmar que consegue acompanhar toda a aula, podemos inferir que o aluno não tem grandes dificuldades, mas ele expõe a sua necessidade de fazer mais, de melhorar, e, com isso, deixa evidente seu anseio de completude inatingível. Temos uma contradição, pois podemos inferir que sua nota não foi boa, mesmo assim ele afirmou que não tem dificuldades para acompanhar a aula. O aluno se preocupa então em se justificar afirmando que os pontos, ou seja, o teste não pode medir tudo que ele realmente sabe, e esse seu enunciar nos direciona a outros dizeres de uma outra FD que aí interfere. Na concepção de Neves (2002), essa outra FD é a Inclusiva, na qual o sujeito se refere à questão técnica da avaliação do bom desempenho, deixando, porém, resvalar uma demanda afetiva em queixas que podem ser subentendidas, em modos de justificar um desempenho faltoso, como nos seguintes trechos: "*I think that grades do not measure what we know at all (...)*"; e "*(...)I was very tired because I didn't sleep well. I hope that my evaluation could be made during the class, because I usually feel bad during the tests. I try to participate in all classes to prove I learned (...)*".

Nesse mesmo sentido, temos os excertos 14 e 15. Em 14, o aluno está preocupado com a prova que foi feita e logo procura se justificar de sua provável nota baixa: ele estava

cansado, não dormiu bem e espera que a nota da prova valha menos que sua participação durante as aulas. Contraditoriamente, podemos perceber que o aluno vê essas aulas como um tipo de avaliação/prova. Observando seu dizer, o aluno afirma que se esforçar (usa o verbo *to try*) para participar das aulas e, desse modo, **provar** que aprende as lições ministradas, em seu ditos e não-ditos, ele nos indica que sua participação na sala de aula bem como sua postura advém de um gesto de interpretação no qual a avaliação é a base e o sustento (“*I try to participate in all classes to prove I learned the subjects that are teaching*”). Como em 13, em seu não-dito, o efeito é que nota não é capaz de medir tudo aquilo que o aluno sabe.

Também em 15, a aluna afirma que nota não é tudo, e, em contrapartida, deixa explícito que espera ir para o nível seguinte. A aluna assume então sua posição, afirmando que precisa estudar mais e também que está se dedicando muito. No entanto, essa mesma aluna afirma, de forma contraditória, que não tem tempo para estudar inglês. Deste modo, ela, de seu lugar de aluna, reconhece que é sempre possível e necessário saber mais, pois nunca sabe o suficiente e lhe falta sempre algo. Finalmente, conclui sua escrita em cima de um já dito: *a nota não é tudo, o importante é saber, aprender*. Podemos inferir que esse já-dito ressoa historicamente de dizeres dos sujeitos envolvidos na prática educativa da avaliação e podem ser identificados pelos dizeres que constituem a FD Inclusiva (NEVES, 2002). Nesta FD, prevalece a identificação que se materializa nas demandas de notas generosas e de aceitação de desempenho faltoso segundo as representações que os sujeitos têm da LE, de si e dos outros.

Notemos ainda o seguinte: não é possível se dedicar muito a determinada coisa, no caso ao estudo da língua inglesa, e, ao mesmo tempo, afirmar que não tem muito tempo para estudar, já que dedicação e tempo estão intimamente ligados. Por meio desta investigação, apontamos, mais uma vez, a contradição e a multiplicidade de vozes constituintes de cada um. Observando o excerto abaixo, temos ainda esse discurso da falta, algo sempre inatingível: “*I need to practise*”; também se preocupa em justificar uma possível nota baixa (“*I felt a bit tired*”) e muito diretamente fala com a professora, “*eu gostaria de dizer que (...)*”, estabelecendo, para tanto, uma forma determinada e enfatizada de enunciar: “*I really (...)*”.

16

Well, I think **I need to practise everything** I've learned. I felt a bit tired and I hope that this won't interfere on my test. I am already studying to it

and next semester **I will try to dedicate more** to English. **I also would like to say that I really like the methodology used in classes.** (DIÁRIO)

17.

Continuo tendo **muita dificuldade** em acompanhar the teacher, **mal consigo entender** o que tem que fazer nos exercícios. Estou **me esforçando muito, pretendo melhorar.** (...) (DIÁRIO)

18.

(...)/ foi muito bom/ **qualquer processo de aprendizagem é muito bom// mas/** tipo assim/ **eu tive/ que esforçar bastante/ né/ porque não é/ da noite pro dia que cê aprende/ assim/ e// o professor/ é/ é tudo/ né/** [e onde é que a escrita do diário entra nisso tudo/ no processo de aprendizagem/e na relação com o professor?]/ na parte que/ cê quer/ **pedi ajuda/ ou/** falar alguma coisa que cê não tem coragem na frente de seus amigos/ assim e dela/ aí cê escreve lá/ uma coisa que cê não tem coragem de falar/ mas cê tem coragem de escrever// [e como é que essa escrita atua no seu aprendizado?/ que papel que ela tem? Ou não tem nada/ é apenas um momento desabafo]/ **mostrar para a professora/** alguma/ deficiência que cê tem/ igual no meu caso é escrever/ (...) (ENTREVISTA)

Em 17, a aluna diz ter muita dificuldade. Por meio do advérbio *mal*, ela modaliza sua incapacidade de compreensão durante as aulas e se preocupa em mostrar que se esforça e espera, em um devir permanente, que melhore. Temos em 18, mais uma vez, que essa escrita serve para que algo seja mostrado à professora. Já-ditos são evocados (“*não é da noite pro dia que se aprende/ toda aprendizagem é positiva*”, etc.), e a incisa inserida no discurso por meio da palavra *assim*, em uma quebra daquilo que estava sendo dito (o aluno aprende e isso não é da noite por dia, e ela se esforçou muito), surge uma representação que nos indica que o **professor é tudo** no processo de aprendizagem (“*assim/ e// o professor/ é/ é tudo/ né/*”), e o aluno tende aí a trabalhar na ilusão de que controla seu dizer nesse jogo de imagens.

Esses exertos são apenas uma amostra da circularidade dessa escrita que retorna sempre ao **mesmo** espaço dizível. É recorrente a posição de um devir constante, que configura esse sujeito da falta, falta-lhe sempre algo: “*vou melhorar, vou conseguir/estou conseguindo, vou aprende, estou aprendendo, me dedicando, me esforçando*”, e, ao mesmo tempo, atravessados por dizeres outros e contradições que denunciam um dizer até então sufocado. Analisando as repetições que funcionam parafrasticamente, observamos as palavras *dedicar* e *esforçar*. Esses dizeres, aparentemente diferentes, trabalham nessas construções para a formação de sentidos equivalentes e predominantes e que circulam em torno da necessidade do aluno de evidenciar que cumpre seu *papel* de bom aluno, ou, a nosso ver, que se identifica

com as imagens historicamente constituídas que povoam a memória (interdiscurso), daquilo

3.2.2 Das demandas do outro: Representações acerca de si a partir das demandas do professor

que configura um bom-aprendiz na aprendizagem de L2.

Esta subseção nos servirá como complemento da seção acima exposta. Retomaremos então muitos dos pontos abordados nas análises acima com o intuito de expandi-los. Trataremos assim as representações imaginárias do aluno acerca daquilo que ele acredita ser (imagens) o que o professor demanda dele/de sua posição de aprendiz.

Segundo os princípios que regem a escrita do diário com fins avaliativos, o professor demanda, em primeira instância, um retorno daquilo que está sendo ministrado dentro da sala de aula. Este retorno é, segundo as imagens que trabalham nessa relação, a evolução, a aprendizagem e o conhecimento diariamente adquirido a partir dele de acordo com as posições que ali são alimentadas. Em outras palavras, temos a posição do aluno como aquele que não sabe, mas aprende com o professor, e a posição do professor como aquele que sabe e é capaz de transmitir tal saber. Devemos, por isso, considerar esse escrevente como sujeito cujas vozes múltiplas destoam-se e se contradizem na/para a representação/constituição de sua identidade, nada fixa, sempre em movimento de acordo com as representações imaginárias que nele fazem moradas. Segundo Authier-Revuz (2004, p. 42)

assim como a orientação através do meio “exterior” dos outros discursos é um processo constitutivo do discurso, a orientação para um destinatário se marca no tecido do discurso que está sendo produzido. O outro é, para o locutor, de qualquer modo, apreendido como discurso: mais precisamente, a compreensão é concebida não como uma recepção “decodificadora”, mas como um fenômeno ativo (...) visando à compreensão de seu interlocutor, o locutor integra, pois, na produção de seu discurso, uma imagem do “outro discurso”, aquele que ele empresta a seu interlocutor.

Desse modo, é recorrente a ocorrência das representações dos alunos acerca de si, a partir das imagens que eles imaginam corresponder com as expectativas do professor. Nessa direção, podemos dizer que o relato a seguir é capaz de deixar qualquer professor muito feliz com a sensação de “missão cumprida”. Observando-o:

1.

I'm very happy, because **I'm vendo my evolution a cada week**. I'm **conseguindo understand** many things and my **pronounce is better**. The **aulas are very good**, and I percebo que **my colegas is evoluindo too, this very good**. (DIÁRIO)

Primeiramente, a própria escolha lexical em seu modo determinado de enunciar (“*I’m (...)*”) da aluna nos dá a sensação de progressão, de caminho sendo percorrido, em um *deve vir/há de vir* (“*estou vendo, conseguindo, evoluindo*”) processual, isto é, neste processo contínuo de aprendizagem ela está no caminho certo. Diante de tal excerto e das discussões que propomos nessa análise, podemos inferir que esta é sim uma representação do aluno diante das imagens que ele tem sobre aquilo que seu professor demanda do/no processo. A escrita do diário segue essa tendência de correspondências, ou seja, daquilo que é esperado, desejado. Isso se deve a ilusão do enunciador de que ele pode controlar absolutamente aquilo que é ali dito. Observamos isso nas seguintes palavras dos alunos em seus diários e entrevistas:

2.

Hello!!! **Teacher!!!**

This is my new diary now I start my diary. **I hope that you like!** (...) (DIÁRIO)

3.

//bom/ existe uma co-relação muito estreita// porque o professor/ vai **analisar// cada um// e/ e eu acredito que/ ele ou ela vá// é/ é// se cen/ se centrar/ no no no onde ela/ viu/ que houve mais/ dificuldade/ onde será/ seria mais necessário/ a// **direcionar/** o aluno// [o senhor escrevia tudo que queria nesse diário? Havia uma escrita muito à vontade em relação a isso/ escrever tudo e qualquer tipo de coisa/ crítica/ elogio]/ **ah sim// havia essa liberdade// e// mas eu procurei// é/ não fugir muito a/ ao que/ se esperava/** ao que se passava na/ na/ sala/ [o que que se esperava?]/ [o que que era esperado nessa escrita?]/ era esperado que se/ escrevesse/ sobre/ o que foi/ apresentado/ né/ e/ ah// aquilo que/ que// **foi bom//** o que não foi/ o que seria// desnecessário/ o que seria/ mais necessário// [aquilo que foi bom/ e o que foi ruim também não poderia fazer parte dessa escrita?]/ **fazia parte/ mas/ é// no meu caso/ (xxx) em particular// num// não aconteceu/ eu sempre/ procurava// é// **conduzir o meu pensamento/** pra alguma coisa que **fosse/ interessante** pra/ pra turma// pra mim e pros demais// [ENTREVISTA]****

Vamos então começar a discussão desse discurso por seu fim, ou seja, vamos discutir primeiramente o dizer desse sujeito que acredita ser capaz de “conduzir seu pensamento”,

escrevendo assim somente aquilo que deve ser dito, isto é, o que “é bom” na aula, no professor, no processo. Nesse sentido, dizemos que o sujeito-enunciador, colocando-se na posição do *Um*, imaginariamente define as posições a serem ocupadas, e é exatamente daí que ele enuncia. Sua posição discursiva, como visto em 1 e explicitada em 2 e 3 é a do aluno que progride a partir das *boas* aulas do professor. Isto é, portanto, o esperado e o aluno, nesta FD, procura não fugir dessa expectativa correspondendo a seu papel historicamente estabelecido.

No excerto 3, o aluno afirma que há uma liberdade para se escrever no diário tudo aquilo que desejar, seja bom ou ruim. No entanto, esse mesmo aluno afirma que não fugia daquilo que era esperado, em uma glosa (introduzida pela adversativa **mas**), que quebra sua forma determinada de enunciar (“*ah sim// havia essa liberdade// e//*”), podemos apontar um discurso de um sujeito que procura dizer o que é interessante, havendo, portanto, uma adequação daquilo que é dito para aquilo que é permitido e esperado segundo as posições ali sustentadas.

Vimos na análise exposta na subseção anterior que a repetição de determinados elementos na materialidade da linguagem (o intradiscurso, o que nos permite examinar o que o enunciador diz no momento, disse antes e dirá depois: a dimensão linear do discurso) é o que torna possível apreender o forte efeito de sentido que domina as discussões sobre o diário e seu uso (reflexivo, leva à autonomia, uma escrita livre sem destinatário etc.). É nesse sentido que a análise das ressonâncias discursivas funcionou como um pré-construído que configura uma forma de afirmar e reafirmar essa forma na ilusão do controle. Ao mesmo tempo, vimos que essa discursividade que reitera o mesmo é atravessada pelo inconsciente que irrompe com a ilusão de controle desse escrevente. Observando os registros que se seguem, apontamos que apesar de o aluno procurar corresponder às demandas do professor, uma discursividade outra corta seu discurso e nos permite, em nossa análise intra-interdiscursiva, discutir outros caminhos possíveis que emergem. Vejamos:

4.

Gostei muito da primeira aula, **apesar** de ter **entendido pouco** o que the teacher speak. **Mas** achei a **aula animada e divertida**. Acredito que com **o passar do time conseguirei acompanhar melhor** o que the teacher speak. (DIÁRIO)

5.

Gostei da aula. Porém ainda continuo muito perdida pq não entendo quase nada que the teacher speak. (...) (DIÁRIO)

6.

The second class I'm **don't understand nothing!** The teacher speak very speed to me. **I'm have got difficult in adaptation. But the class went very good, the teacher too. She explain excellent.** The exercise went "do you live like Suzy stressed?". The **classes are dynamics** and **the students have a larger participation.** (DIÁRIO)

7.

My experience **in the inglês course is very good.** My teacher **is very very good** and seu **jeito de explicar é bastante claro.** The time English course is very small acho que **I don't learn much because the time dedicated por mim foi muito pequeno.** Espero que no próximo semestre isto sirva de alerta, e eu possa **me dedicar** um pouco mais. (DIÁRIO)

Mais uma vez, há a repetição de determinados itens lexicais que concorrem para que a imagem do bom aprendiz seja delineada, ao mesmo tempo em que se busca corresponder com a demanda do outro. O verbo *gostar/to like* reincide inúmeras vezes (81 vezes, conforme quadro acima) nos relatos escritos na construção do perfil descritivo desse bom-aprendiz. De um modo geral, esse verbo vai e vem nos diários estando sempre atrelado a uma característica ou do professor, ou de sua aula, ou de seu método, como nos excertos 4 e 5. Detalhando esses escritos, em 4 o aluno inicia seu relato "reflexivo", afirmando que gostou de sua primeira aula e ainda enfatiza esse seu modo de enunciar com o adjunto adverbial de intensidade *muito*. Este mesmo aluno prossegue em sua escrita com um movimento contraditório, no qual uma ruptura – incisiva – instala-se, na medida em que o aluno afirma ter entendido pouco daquilo que a professora falava em sua primeira aula de inglês. É importante observar, a partir dos modalizadores (pouco e quase), a cautela que o aluno tem (consciente e inconscientemente) ao enunciar para o professor em sua ilusão de controle absoluto daquilo que é por ele dito ("*entendido pouco /entendo quase nada*"), garantindo à sua escrita uma certa suavidade em sua asserção de aprendiz. Não nos parece possível que o aluno goste da aula se ele se sente perdido e não entende o que a professora diz. A partir do excerto 6, reforçamos a existência de um sujeito cindido, e que por assim ser, é constituído em meio às contradições e aos dizeres múltiplos que entram em conflito no decorrer do que é enunciado, ou daquilo que é intencionado dizer. Assim sendo, se a aluna no excerto 6 não entendeu nada, teve problema de adaptação, e ainda teve dificuldade em acompanhar a professora, já que esta falava tudo muito rápido não lhe sendo possível entender, acreditamos ser incoerente sua afirmação de que a

aula tenha sido tão boa e que a professora explica tudo muito bem. Essa contradição não pode ser ignorada pelos professores de L2.

Há nessa escrita uma relação contraditória que corrobora o conflito vivenciado por nossos escreventes em sua ânsia de corresponder às imagens das demandas do professor e, ao mesmo tempo, a dissonância das vozes que constituem sua escrita, logo, os constituem sujeitos-aprendizes. Estão em embate as representações que o aluno tem acerca de si a partir das demandas do professor. Falando de um outro modo, o professor, a partir de sua posição de detentor de conhecimento e de estratégias que oferecerão ao aluno as chaves para uma aprendizagem feliz, demanda do aluno dizeres que comprovem o sucesso de sua prática, de seu método e estratégia (“*gostei da aula; a aula é animada; divertida; a explicação da professora é excelente, muito clara*”, etc.), numa constante demanda de amor: me aceite, me elogie. O aluno trabalha, ainda que inconscientemente, na manutenção desse estado de coisas, dessas posições (a de aluno e a de professor), e o excerto 7 por fim, serve-nos como mais um exemplo disso.

Nossa escrevente lança mão da forma determinada de enunciar por afirmativa para dizer que sua experiência no curso de inglês *é/foi* muito boa e que também sua professora é muito (repete esse advérbio de intensidade) boa e sua forma de explicar é “*bastante clara*”. Em seguida, podíamos esperar que ela continuasse dizendo o quanto ela aprendeu durante todo o semestre e o quanto todas suas dúvidas foram sanadas nesse período. No entanto, é uma incisa que ganha espaço em seu discurso rompendo com o que estava sendo enunciado e assumindo uma outra posição enunciativa. Nesse instante, a aluna apresenta um problema: o tempo do curso é pouco e, sobretudo, ela não aprendeu muito por *sua culpa, sua tão grande culpa*, já que o tempo por ela dedicado extra classe era pouco, atribuindo a si e nunca ao professor e/ou a seu método as deficiências no decorrer desse processo (“*I don’t learn much because the time dedicated por mim foi muito pequeno*”). Notamos, mais uma vez, a construção modalizada desta sua frase, eu não aprendi muito, configurando o modo determinado de enunciar por negação, mas que é amenizada com o uso do advérbio de intensidade muito, que garante ao professor a tranquilidade aparente de que seu aluno aprendeu alguma coisa graças às suas boas aulas. Se não pôde ir além, a culpa é do próprio aluno que não se dedicou como deveria.

Encerrando mais esta subseção, observemos esse último excerto:

8.

Today is a happy day! Today to begin my English class. **I learned many things**, but I see many things that I know already. **But I liked of the class. The teacher is very good, but she speaks very fast, and sometimes I think that I don't know nothing because I don't understand nothing that the teacher is talking! But I don't can to cancel!** Because I want to learn: to write, to read, to listen and to speak in English. **I WILL GO TO WORK HARD!** (DIÁRIO)

Novamente, nesse excerto, o enunciado está marcado por uma circularidade correspondente às representações de seu escrevente frente à demanda de seu professor, mas que é quebrada por contradições que surgem para desestabilizar a intenção desse sujeito heterogêneo. Devemos, no entanto, chamar a atenção do leitor para as rupturas introduzidas por meio da adversativa *mas*: ***“I learned many things, but I see many things that ... But I liked of the class.... The teacher is very good, but she speaks very fast... I don't understand nothing... But I don't can to cancel”***; evidenciando a existência de um sujeito que se constitui via linguagem e aí pode ser identificado não em sua forma una, mas sim dividido, heterogêneo cujas contradições devem ser consideradas e investigadas e não ignoradas e silenciadas diante da leitura do que está aparente.

3.2.3 Representações do aluno a partir de seu “distanciamento” sobre aquilo que é enunciado

Nesse universo que compõe as representações de nossos escreventes, um outro elemento é recorrente e, por isso, merece um devido destaque em nossa análise. Na presente subseção, destacamos o modo de enunciar de nosso escrevente quando este (deve) fala(r) sobre si e seu processo de aprendizagem de LE. Observe os excertos abaixo focando, sobretudo, os trechos destacados:

1.

(...) *cê* não/ vai falar **com a pessoa**/ sua aula tá ruim/ *cê* tem que fazer isso/ né/ não dá/ aí **a gente** escreve// **mais ou menos**/ aí **se precisar** falar alguma coisa ruim/ só aquilo que tá/ no limite assim/ mas o resto/ **a gente**/ num/ num fala muito não/ né/ (...) (ENTREVISTA)

2.

(...) mesmo o professor falando assim/ *é seu*, escreve o que que *você quiser/ às vezes você não vai colocar/ você tem medo de colocar as coisas de um jeito/ e/ afetar o professor/ e ele falar/ nossa ele não gosta de mim/ tem antipatia comigo/ sabe?/ (...)* (ENTREVISTA)

3.

All classes that involve *the students* on a conversation are good for *them*. Besides, asking things that provoke *the students* to talk creates an ambience favorable, even to the *shy students*... (DIÁRIO)

4.

The teacher asked *to students* about *your* weekend and this stimulated *them* to speak and to listen. (DIÁRIO)

5.

In this class *we* have a discussion about style. It is good when teacher make *us* discuss about a subject, because *we* can improve *our* hability of speak and can express *our* opinion about things. (...) (DIÁRIO)

6.

For me, everybody brother know more que I. I continue repeat: somebody is out the place! (DIÁRIO)

Destacamos que os alunos optam, muito freqüentemente, pelo uso da palavra **a gente**, do pronome em segunda pessoa **you/você/cê** e da terceira do plural **them/eles**, ao invés de falar diretamente de si como aluno na primeira pessoa do singular: eu/I. Nesse momento de nossa análise, compete-nos investigar o que essa escolha pronominal pode nos indicar, ou em nossos termos, quais são os efeitos de sentidos que podem ser produzidos na/para a escrita do diário. Investiguemos agora o distanciamento na escrita e na fala sobre essa escrita do escrevente por meio de determinadas escolhas pronominais/lexicais: *a gente, você, cê, ele e them*. Concomitantemente, procuramos compreender o que faz com que o aluno se inclua ou se distancie de seu grupo e/ou daquilo que está sendo dito no/do diário.

Trabalhando nos liames daquilo que é evidente e daquilo que se esconde na escrita e na fala desse aluno, notamos a impossibilidade de um sentido homogêneo, único e acabado daquilo que é dito ou daquilo que é intencionado dizer. Quando a aluna no excerto 1 diz: “*ce não vai falar com a pessoa*”, ela procura se distanciar do fato para que assim seja possível dizer mais, criticando e isso nos possibilita, como analistas desse discurso, ir além.

No primeiro excerto, “*falar com a pessoa*”, no lugar de **falar com a professora** é uma generalização que, de certo modo, autoriza a enunciadora a levantar pontos negativos da

metodologia utilizada pela professora. Quando 2 usa **a gente** e 5 usa **we/our** fica ainda mais evidente tanto a multiplicidade da constituição do aluno, quanto o intuito ((in)consciente) de se distanciar e/ou falar a partir de um grupo (sugerindo deslocamento) para que daí, pudesse dizer mais. Para Benveniste (1966), o uso do pronome *nós* é um eu ampliado que possibilita que o locutor integre ao seu dizer outros locutores (*apud* AGUSTINI, 2004). Tal comportamento, a nosso ver, permite que esse locutor tenha menos responsabilidade sobre o que é dito, já que o aluno, como no excerto 5, não fala por si (ou só por si), mas a partir de um coletivo, um grupo, *nós*. Ou, como acontece com o efeito produzido em 5, o que é dito ganha mais força já que é dito por um grupo/coletivo, logo representando-o: “*It is good when teacher make us discuss about a subject, because we can improve our hability of speak and can express our opinion about things*”.

O uso da 2ª pessoa do singular **você/ce** é por nós entendido como um modo de se dizer um outro (ou do outro no um?); um modo de provocar o próprio deslocamento falando do outro, sendo esse outro, ainda o próprio aluno se escondendo para que seja permitido se mostrar, ainda que como outro, ou seja, “*você não fala; você tem medo*” é igual a “*eu não falo, eu tenho medo*”, ou o outro eu que fala como um grupo (**a gente, nós**). Não apenas neste exemplo, mas de forma recorrente em nosso *corpus*, o medo é um elemento que se faz sempre presente no imaginário de nossos alunos. A nosso ver, isso pode significar que eles continuam no medo como elemento que é bem característico do enfrentamento do estranho. Assim, concordamos com Coracini (2003c, p. 149) que o medo pode representar na aprendizagem “o medo do estranho, do desconhecido, o medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua”.

Nesse excerto, também encontramos o modalizador **às vezes** com o papel de reduzir o peso e o impacto do que é dito pelo aluno, **você não vai colocar/ você tem medo**. Desse modo, tanto o dito quanto o não dito são igualmente fortes na constituição dos sentidos. Em última instância, o uso da escolha **we/ a gente** evidencia o *não-um* como movimento de sentidos e multiplicidade de vozes que ganham forma ao discutirmos a constituição identitária desse sujeito (ECKERT-HOFF, 2003, p. 285).

Analisando o excerto 6, a aluna afirma que alguém está *fora do lugar/lugar errado* ao invés de dizer *eu estou fora do lugar*, o que nos indica, seguindo nossas filiações teóricas, que há “um outro que atravessa constitutivamente o um” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 25). Mais uma vez, o caráter contraditório da incompletude ganha forma naquilo que é dito e naquilo que não é dito, mas trabalha igualmente na constituição do sentido à deriva produzindo efeitos. Percebemos, como isso, uma espécie de suspensão de responsabilidade na qual nosso

trabalho se apóia na delimitação de um movimento no qual os sentidos são produzidos, revelando tanto o *não-dito* quanto o *não-um* igualmente constitutivos de todo dizer.

É desse modo que o enunciador produz seu discurso, na ilusão do controle e da origem do que é dito. E é assim que determinadas estratégias discursivas são traçadas no intuito de alcançar seu interlocutor de um modo e não de outro. Mas o que funciona nessa relação é ilusão e as palavras são lançadas suspensas à deriva, deixando com isso, lacunas a serem preenchidas no trabalho de compreensão. Trabalho esse que é o da interpretação, logo, um trabalho ativo que depende não apenas de quem enuncia, mas de como é enunciado, para quem é enunciado, quando e como é enunciado, o contexto etc.

Um dos objetivos difundidos no discurso da escrita do diário é que este estabelece um diálogo entre professor e aluno, como uma espécie de canal de comunicação entre os envolvidos nessa prática de aprendizagem, ampliando a interação entre eles e oferecendo-lhes ainda um *feedback* que contribuirá para a prática do professor (MICOLLI, 1987; RICHARDS, 1991). Em um primeiro momento, podemos dizer que os dois excertos seguintes corroboram essa perspectiva. Observando-os, temos o seguinte:

7.

Tivemos exercícios sobre cores e antônimos. O que interessou hoje é que até o termino desta fase do curso só falaremos em inglês. **Eu achei esse método um pouco arriscado porque ele pode inibir ainda mais uma pessoa que tem dificuldades.** (grifo da aluna/ negritos nossos) (DIÁRIO)

8.

Today we made a nice game and **I think** it was so interesting because **we could** speak a lot. In some moments **we talked** a little bit about **our life** (curiosidades de nossas vidas) and it was so good because **we could talk things that we wanted to talk** (sem sermos “forçados”) **but in English.** (DIÁRIO)

Depois de ter contato com a escrita acima, muito provavelmente o professor irá repensar as atividades que estão sendo desenvolvidas na sala de aula. Em 7, a aluna afirma que a nova prática que deverá ser vivenciada na sala de aula é arriscada, uma vez que os alunos que apresentam mais limitações lingüísticas poderão ficar ainda mais inibidos. Já em 8, a aluna antecipa que o professor saberá o tipo de atividade que mais atrai seu aluno, e, a partir de então, procurará desenvolver atividades semelhantes, segundo os teóricos que apresentam a proposta do *feedback* que o diário proporciona para o contexto de ensino-aprendizagem de LE. Entretanto, cabe inquirir as razões pelas quais a aluna se preocupa em não afirmar que ela própria tem dificuldade (a referida aluna tinha muitos problemas/limitações em sua

aprendizagem da língua inglesa) e com esse novo procedimento adotado pela professora a aluna ficará ainda mais inibida. Vale verificar que a mesma usa um sujeito indeterminado (alguém) e um deôntico modalizador e condicionador do que é enunciado, determinando os efeitos de sentidos que se delineiam.

Nessa mesma direção, o excerto 8, significa bem mais que “essa atividade deve se repetir”. Em 8 o dito e o não dito devem ser referenciados. Dito de um outro modo, a aluna oscilando em sua escolha pronominal *I/we* explicita seu desejo de encontrar nas aulas de inglês atividades que lhe façam sentido, que lhe sejam agradáveis, pois partem de sua vivência. Mas, ao mesmo tempo, o não dito que funciona nesse discurso é que essas aulas são exatamente o contrário disto. Mais uma vez, evidenciamos a heterogeneidade constitutiva de todo discurso que é resultado de seu enunciador igualmente heterogêneo. No trecho, *we could talk things that we wanted to talk (sem sermos “forçados”) but in English*, o que aparece entre parênteses e, principalmente, entre aspas é o dizer que vem de outros lugares e irrompe na linearidade do que é enunciado dando corpo ao nosso trabalho de escuta intra-interdiscursiva.

O que se evidencia entre os parênteses é que a aluna escreve em português por não saber o correspondente na língua alvo. Mas, investigando essa intenção, destacamos não só o que está entre parênteses, mas o porquê do uso das aspas na palavra *forçados*. A partir de Authier-Revuz (2004), entendemos o uso das aspas como uma marca característica da heterogeneidade mostrada, do estatuto do outro no um; elemento que concorre para o distanciamento do enunciador sobre o que é enunciado, ou dito com as palavras da autora:

aspas são a marca de uma operação metalingüística local de distanciamento: uma palavra, durante o discurso, é designada **na intenção do receptor** como o objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade – daquela que normalmente funciona para as outras palavras. Essa suspensão de responsabilidade determina uma espécie de vazio a preencher, **através de uma interpretação**, um “apelo de glosa”, se assim se pode dizer, glosa que, às vezes, se explicita, **permanecendo mais freqüentemente implícita**. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 219) (grifos nossos)

Analisando o excerto 8 à luz dos dizeres de Authier-Revuz (2004), a aluna se distancia por meio da alternância na escolha pronominal *I/we*, mas muito mais fortemente, quando escreve a palavra *forçados*, entre aspas. O que a aluna deixa, consciente ou inconscientemente, é um espaço vazio (ou cheio de significados?) a ser completado interpretado, compreendido. Um apelo à glosa é feito com o uso da preposição *sem* mais o verbo *ser* na primeira pessoa do singular, *sermos* e a palavra *forçados* entre aspas, amenizando sua responsabilidade pelo que é enunciado, estando ou não ali escrito. Em nossa

escuta pelo não-dito, apontamos que o apelo à glosa é completado pelo comentário implícito: o aluno precisa falar mais de coisas que lhes são significativas, enquanto o que normalmente acontece em suas aulas de inglês é serem *forçados a falar* de coisas que não lhes são importantes. Segundo Paiva e Figueiredo (2005, p.175), significativa é uma abordagem que leve em consideração o universo dos alunos “fazendo com que os alunos produzam língua, em vez de somente reproduzi-las”, utilizando a língua de forma intencionalmente contextualizada podendo partir da vivência, logo da experiência dos alunos. Esse exemplo nos indica que é esse o apelo feito pela aluna, ao mesmo tempo em que seu não dito nos informa que normalmente aos alunos não é dada a oportunidade de falar sobre si e suas vidas, ou simplesmente sobre o que eles desejarem. Desse modo, a leitura do diário deve fugir da ingenuidade de acreditar no que nos é aparente e, às vezes, até mais cômodo, uma vez que indica o sucesso de nossa prática pedagógica.

Analisando, por fim, o excerto abaixo, temos o seguinte:

9.

bom/ na teoria eu sei como *deveria* funcionar/ **porque a gente capta aquilo que o professor quer/ mas na prática *eu não sei* se isso funciona muito bem/ **porque/ como eu falei/ não adianta nada a gente dar um feedback para o professor se ele não traz aquilo à tona/ então/ *eu* acho que// é/ é o processo é o seguinte/ você escreve para o professor/ sua opinião sobre as aulas/ descreve como você tá aprendendo aquilo e a partir da leitura que o professor faz daquilo que você tá aprendendo/ ele vai melhorar ou não/ ou vai tentar entender aquilo que tá acontecendo/ pra ele melhorar o jeito de ensinar / ou ver dificuldades da turma/ apresentar um tipo de exercício diferente/ eu acho que é basicamente isso// [esse journal serve mais pra quem?/ mais útil/] pras duas partes/ pra duas partes né/ tanto pro professor quanto pro aluno/ mas/ pro aluno ele só vai ser útil se o professor trazer a/ aquelas críticas à tona/ conseguir fazer alguma coisa a partir do journal/ porque só o fato de escrever o journal/ num/ num serve/ *eu* acho/ (xxx) tipo/ muita gente pensa que é um **confessionário/ né/ que você escreve aquilo/ que você tá expurgando os seus demônios/ eu acho que não funciona/ como isso de modo algum/ [e você acha que esse journal afetou de alguma forma o seu aprendizado] de forma alguma// (ENTREVISTA)******

Vamos observar primeiramente a alternância da aluna em suas escolhas pronominais. Ela inicia seu discurso com o modo determinado de enunciar sendo, ao mesmo tempo, definido por afirmação modalizada com o uso de um dêitico: “*eu sei como **deveria** funcionar*”. A partir desse ponto, há uma considerável alternância do uso dos pronomes *eu*,

você e *a gente*, que aqui consideramos como uma variável do pronome nós, mas que ao mesmo tempo apresenta um menor impacto acerca da responsabilidade do que está sendo enunciado. Tais escolhas possibilitam que a aluna se aproxime ou se distancie do que é dito, como discutido em alguns dos excertos apresentados acima. Vamos nos ater então há alguns elementos novos que aparecem a partir dessas escolhas.

Segundo a aluna, há para a escrita do diário uma dicotomia explícita: teoria X prática. Teoricamente, o aluno sabe como deve funcionar tal escrita, porque dentro da FD a partir da qual eles enunciam, os deveres e os dizeres são explicitados: ***“porque a gente capta aquilo que o professor quer”***. Diante desse excerto, reafirmamos a necessidade de o aluno em caminhar rumo ao que o professor demanda nesse contexto. O interessante é analisarmos a continuidade desse excerto. Falando sobre o que acontece na prática, a aluna parece nos indicar que ela é direcionada ao professor no sentido de lhe mostrar suas falhas, sua prática (a opinião e a descrição do aluno sobre sua prática) e críticas para que assim, seja-lhe possível *“melhorar o jeito de ensinar ou ver dificuldades da turma”* e com isso, ele possa *“apresentar um tipo de exercício diferente”*. Nesses termos, o papel do diário, na prática, é sim uma espécie de *feedback* (uma das características que definem essa escrita conforme já discutido no capítulo 1), mas unicamente para o professor. Nossa escrevente até afirma que o diário é para ambas as partes, mas notemos em suas palavras que *“pro aluno ele só vai ser útil se o professor trazer a aquelas críticas à tona”*. Esse papel está então condicionado, uma vez que, nas palavras da aluna, o *feedback* dado por meio do diário *“não adianta nada (...) se ele (o professor) não traz aquilo à tona”*, prossegue a aluna enunciando de forma definida por uma negação (*“não adianta”*). Trazer à tona pode ser aqui significado como uma movimentação do professor e de sua prática, ou seja, como mudança em seu fazer pedagógico, mudança de posição. Mas outro efeito de sentido produzido por esse enunciado é que, no imaginário dessa aluna, o professor não modifica sua prática diante do que ali é escrito. Isso nos é indicado ao retornarmos ao início de sua fala: *“mas na prática eu não sei se isso funciona muito bem”*. A partir de Ducrot (1981, p.189), a conjunção adversativa *mas* que inicia essa oração nos indica que o segundo argumento apresentado e orientado como o inverso do primeiro, deve ser considerado como o mais determinante. A aluna que afirma não saber se isso funciona **muito bem** na prática, modaliza o que é enunciado, amenizando o impacto do que é dito, pelo modo de enunciar definido por negação modalizada. Ao mesmo tempo, a oração *“eu não sei se isso funciona muito bem”* determina o discurso. Ou dizendo de outra forma, temos *“embutida na negação a afirmação de uma possibilidade de dizer outra:*

uma possibilidade de dizer excluída que não é explicitada e sobre a qual a negação incide, mas que determina o discurso (...)” (AUGUSTINI, 2004, p. 116). É desse modo que lemos aquilo que determina esse discurso: *eu sei que isso não funciona*, sendo esse discurso escamoteado pela negativa e modalizado pela condicional *se* e pelo advérbio de intensidade *muito bem*. É assim que consideramos nessa escrita o dito e o não dito (bem como o já-dito entendido como interdiscurso) constituintes de todo dizer, logo, de todo sujeito que aí se constitui.

Deixemos, por fim, mais um recorte que corrobora para a análise feita acima. No excerto a seguir, outros elementos devem ser analisados, como por exemplo, a aluna é a única entrevistada que enuncia de forma significativa⁵⁹ apenas na primeira pessoa do singular EU. Uma análise mais detalhada dessa entrevista ocorrerá então na subseção que se segue na qual discutimos as representações do escrevente acerca do professor e da relação entre eles (aluno e professor). Apresentamos o excerto e apenas destacamos algumas passagens que, a nosso ver, correspondem à principal discussão delineada a partir do recorte acima.

10.

(...) // porque/ o professor ele vai pegar aquilo/ **eu sei/ que o professor sabe mais do que eu/ ele sabe que ele sabe mais do que eu/ entendeu?/ então/ é/ seria meio hipocrisia eu achar que ele vai seguir/ é por exemplo/ as idéias que eu dou pra ele no journal/ [você dar idéias pra ele no journal?]/ é/ porque geralmente assim/ é o intuito/ não é não?/ é o professor saber o que que ta acontecendo com os alunos/ e tudo/ e de repente mudar ali a forma dele de/ de ensinar// Só que eu acho isso meio hipócrita porque/ [risos] ao mesmo tempo/ eu não sei nada/ ele sabe muito mais do que eu/ então ele não vai mudar baseado numa/ numa/ é/ é/ numa coisa que eu escrevi/ entendeu?/ baseado na minha opinião/ (...) / é/ tudo/ todas as minhas dificuldades/ eu tava escrevendo/ é/ é// [críticas, sugestões]/ críticas/ sugestão também/ entendeu?/ essas coisas/ eu tava escrevendo tudo com relação a isso/ e assim/ è aquela coisa, eu sei que ela leu e tudo e tal/ ela deixava comentários do lado do *journal* mesmo do dia que eu escrevia/ mas/ eu sabia que não ia dar muito em nada/ não/ [risos] **porque é uma coisa que eu acho que nem tem como dar em nada também não/ [risos]** To no primeiro semestre do curso/ não adianta eu querer e dar uma sugestão pra professora que/ entendeu?/ **que sabe muito e ta num nível muito acima do meu// então//****

⁵⁹Referimo-nos à tranqüilidade de nossa enunciatória em enunciar na 1ª pessoa em momentos em que ela fazia seus comentários sobre a escrita do diário e principalmente sobre o modo com que ela vê a relação do aluno e do professor no contexto da aprendizagem de LE.

3.2.4 Representações acerca do professor

Retomando o excerto de número 10 da subseção anterior, podemos inferir representações dos alunos relacionadas à sua posição frente ao professor e constituídas ideológica-historicamente. Flagramos nesses seus dizeres repetições que

evidenciam a posição dos alunos falando do lugar daquele que “não-sabe” e que, portanto, precisa aprender, melhorar. O professor, no ambiente institucional é, então, representante e detentor desse saber, ou canais para tal saber e as representações se movimentam na constituição dos sentidos (REIS, no prelo).

De acordo com os dizeres da aluna e com outros excertos encontrados no diário e, sobretudo, na fala sobre o diário, há uma relação explicitamente assimétrica entre professor e aluno. O diário, segundo os dizeres que constituem nosso *corpus*, não trabalha na equalização de tais relações, mesmo porque estas foram constituídas ao longo de toda a história do ensino e da aprendizagem e com isso, produzem efeitos de sentidos muitas vezes eternizados e internalizados na ilusão do *sempre-assim*. Isso nos leva a, mais uma vez, reconsiderarmos a imagem de que a escrita do diário seja capaz de promover o equilíbrio das relações de poder estabelecidas entre professor e alunos, no contexto da sala de aula (BROWN, 2004; PEZENTE, 2005). Retomando o excerto, temos na fala da aluna o seguinte:

(...) / eu sei/ que o professor **sabe mais do que eu/ ele sabe que ele sabe mais do que eu/ entendeu?/** então/ **é/ seria meio hipocrisia eu achar que ele vai seguir/ é por exemplo/ as idéias que eu dou pra ele no journal/ (...)** / **eu não sei nada/ ele sabe muito mais do que eu/ (...)** Não adianta eu querer e dar uma sugestão pra professora que/ entendeu?/ **que sabe muito e ta num nível muito acima do meu// então//** (ENTREVISTA)

A partir do excerto acima e dos outros que compõem nosso *corpus*, concordamos com Grigoletto (2002, p. 107), que esses dizeres vêm nos mostrar a “internalização, por parte do aluno, da desigualdade de relações entre aluno e professor na situação escolar: o professor comanda, o aluno executa; o professor detém o saber, o aluno recebe esse saber; o discurso do professor é mais legítimo, porque autorizado institucionalmente, que o do aluno”. Partindo dessa asserção, retomamos o peso da história e da ideologia sobre os sujeitos e as coisas, e, ao mesmo tempo, ao assumirmos a existência dessa desigualdade abrimos espaços para criticá-la e, quem sabe, a partir de então, instigar deslocamentos dessas posições.

Observamos, contudo, que o equilíbrio da relação entre professor e aluno está, na maioria das vezes, no plano do ideal, da ilusão de assim ser, mas ainda distante de nossas

realidades em nossas salas de aula. Partindo do excerto acima, há uma hierarquia cujos níveis díspares correspondem ao grau de conhecimento/saber já adquirido e que legitima tais posições: “*sabe muito e ta num nível muito acima do meu*”. Segundo Bertoldo (2005, p. 134), nas relações entre aluno e professor, a este é atribuído um conhecimento que o outro almeja, mas ainda não possui. Isso, nas palavras do autor, “implica uma relação de autoridade em que o professor faz uso de seu conhecimento para que o aluno possa construir o seu, possibilitando, dentre outras coisas, que esse aluno construa sua visão de mundo, não implicando, no entanto, uma relação autoritária”. É desse modo que a relação entre o professor e o aluno se torna uma relação de saber e principalmente de poder. Segundo Foucault (1996), o poder não deve ser enxergado como elemento estático e unitário, mas sim envolvido nas condições históricas e possível apenas a partir/dentro das relações, ou seja, nas relações de poder em um dado contexto social. É assim que poder e saber se nutrem e é graças ao exercício do poder que os discursos são produzidos, verdades construídas, mantidas e/ou transformadas.

Na sala de aula, muitas vezes, o poder ganha forma na distância que existe na relação entre professor e aluno, sujeitos de um mesmo contexto, mas que enunciam a partir de diferentes posições ocupadas por eles. Observando o excerto abaixo temos, nas palavras da aluna, o seguinte:

1.

Eu vejo relação em que, assim/ eu vejo uma relação que minha pessoa e o professor/ depois quando eu vou escrever a relação/ que tem comigo e com a escrita// tem uma relação/ dificuldade como é que eu posso começar a escrever/ também tem a língua/ né?/ e também tem/ aquela coisa que eu falei/ **de não saber o que falar direito pra expressar pro professor/ porque querendo ou não existe uma distância entre aluno e professor/** principalmente quando você não conhece direito o professor/ e aquele **medo de não ser bem interpretado/** de não ta **passando as idéias certas pro professor/** do que você realmente pensa/ mas assim// [idéias certas? / como assim?]/ por que às vezes você acha/ que a aula não foi exatamente produtiva/ porque você acha que o método utilizado não foi bacana/ mas/ se você vai falar isso/ às vezes o professor fala/ não gosta de mim/ e não é que você não goste do professor/ ele é um bom professor/ sempre deu aula muito bem/ mas aquele método/ daquela aula/ você achou que não foi bacana pra você/ você não aproveitou bem/ ce vai falar isso/ o professor/ ah/ não gosta de mim/ ta com implicância comigo/ sabe?/ sempre/ não é isso/ **e isso cria uma relação ruim entre o professor e aluno/** que é prejudicial pros dois/ porque **às vezes você vai querer aprender mais/** sabe?/ (ENTREVISTA)

Ao escrever o diário, o aluno tem consigo a preocupação de como deve escrever, uma vez que seu leitor pressuposto é o seu professor. Então, o aluno já inicia sua escrita tentando delimitá-la segundo suas representações, limitações lingüísticas e até mesmo segundo aquilo que pode e deve ser dito, uma vez que existe sim *“aquele medo de não ser bem interpretado/ de não ta passando as idéias certas pro professor”*. Perguntamos então o que é ser bem interpretado pelo professor e ainda o que significa passar as idéias certas para ele. Em contrapartida, na ilusão do controle daquilo que é dito, o aluno busca, por repetidas vezes, trabalhar nessa escrita, no intuito de *“ser bem interpretado passando as idéias certas”*, dizeres que ele imagina que o professor espera e deseja ouvir, como já foi apontado nas subseções anteriores deste capítulo.

Importamo-nos em apontar o que esses dizeres têm de não transparente ou óbvio. Assim, percebemos muito freqüentemente que neles há uma postura de passividade por parte dos alunos. Esses discursos constituem o aluno, então, no lugar do medo, da inatividade, do modo cômodo de deixar o professor decidir, já que este, *“sabe muito e ta num nível muito acima (...)”*, como afirmado pela aluna em um exemplo anterior. A partir do momento em que encaramos e discutimos essas diferentes interpretações acreditamos abrir espaços para que elas sejam avaliadas, e, quem sabe, a partir de então repensadas, e ainda que lentamente, provoquem algum deslocamento de posições nessa histórica relação de poder. Observando o excerto a seguir vemos, mais uma vez, a distância entre aluno e professor sendo assumida e posteriormente negada, revelando-nos a heterogeneidade que constitui nosso escrevente, logo, seu dizer:

2.

This class was so funny and so diverting because today we had only loves songs and oral presentation. I presented my oral presentation today and I had prepared it in my holiday. I was so surprise because **I saw X as a student and as a teacher at the same time. She participated** of the games and **had fun** as the other students. I think this so interesting because **it break the distance between the students and the teacher, though I never thought that there was any obstacle between X and her students.**
(DIÁRIO)

Se a escrita do diário parece não diminuir a distância existente entre aluno e professor, nem tampouco equilibrar as relações de poder entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE, ele, por outro lado, indica-nos quão conflituoso é nosso aluno, seu dizer

e o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, indica-nos que, de alguma forma, essa distância pode e deve ser trabalhada de forma a favorecer as relações entre os envolvidos no contexto da sala de aula. De acordo com o excerto 2, por meio de determinadas atividades desenvolvidas na sala de aula, a professora vivenciou um duplo papel: o de professora e o de aluna. Ao se colocar como uma aluna, a professora participa das atividades apresentadas ao invés de apenas as propor e se diverte (se permite), o que segundo nossa escrevente parece suspender sua posição de professora e, por conseguinte, diminuir a distância entre os alunos e a professora. Neste ponto, uma incisa interrompe o discurso que estava sendo produzido para que a aluna seja bem compreendida e passe a idéia certa: “*though I never thought that there was any obstacle between x and her students*”. Essa incisa é utilizada para que aquilo que foi dito anteriormente (da distância entre professor e aluno) seja amenizado. Ou seja, a aluna afirma que a postura da professora naquela aula quebrou a distância entre eles (professor e alunos), significando existir essa distância, mas ela se preocupa, a seguir, deixando marcado que acredita que essa distância não existe entre a professora X e seus alunos circulando, nesse caso, uma discursividade contraditória e conflitante introduzida com a incisa adversativa.

Prosseguindo, no entanto, com nossa análise, acerca de como o professor é representado nos diários, vejamos abaixo o seguinte excerto:

3.

(...) Uma coisa que me surpreendeu foi quando X (minha professora) perguntou a todos se gostavam de inglês e a maioria disseram que não e alguns até odiavam. **X terá uma grande responsabilidade de nos mostrar** que somos **capazes de aprender** e **passar a gostar** do inglês pois como todos disseram esta nova língua será importante para o **lado profissional**. Hoje aprendi **mais uma vez** que não devo **ter medo** de falar e pronunciar, mesmo que esteja errado, pois a cada dia **irei aperfeiçoar** o meu inglês. (DIÁRIO)

4.

Gostei muito da aula, **apesar de** um número reduzido de alunos fora muito proveitoso. The teacher X, **é uma excelente profissional, não só esta mas todas as suas aulas são muito animadas**, o que nos desentvergonha um pouco. (DIÁRIO)

5.

Today is my first day of English class. **I don't know what write. I liked of the English teacher because she is very “animada”**. (DIÁRIO)

Em 3, o aluno enfatiza a representação acerca de o professor atribuindo a este um papel historicamente constituído no já-dito: detém o conhecimento e a responsabilidade não apenas de fazer com que os alunos aprendam efetivamente mas também fazer com que estes gostem daquilo que está sendo ensinado. Nesse excerto 3, em 4 e em 5, podemos evocar a ressonância de construções que funcionam parafrasticamente. Cabe a professora o papel de fazer com que os alunos gostem da língua inglesa e, para tanto, ela tem que ser uma boa profissional e isso, de acordo com o que ressoa no dizer de nossos escreventes, significa ser animada/divertida. O que nos remete também a uma pedagogia de línguas que difunde a necessidade de um professor dinâmico cujas aulas são atraentes e até divertidas, “aprende-se brincando”.

Dessa forma, o que diz respeito às representações que habitam o imaginário do aluno sobre o seu professor, podemos reafirmar que estas estão ligadas à imagem historicamente constituída na qual a posição do professor é a central, ou seja, para o aluno o professor se mantém “na posição de centro, controlador não apenas do processo de ensino, mas do processo de aprendizagem” (CORACINI, 2003b, p. 198), como pode ser reiterado nos excertos 6 e 7:

6.

In this class we have a discussion about style. It **is good when teacher make us discuss about a subject**, because **we can improve our hability of speak and can express our opinion about things**. We had a text too, but it wasn't good for me, because I wasn't good in this day. (...) (DIÁRIO) (grifos e negritos nossos)

7.

(...) the lesson floating, floating!... but, consegui integrar um pouquinho com everybody! A dinâmica da lesson foi legal. **A teacher conseguiu manter o meu desire de aprender!** But, ainda acho que tenho very difficulty! (DIÁRIO)

Assim, cabe ao professor além de apresentar os tópicos a serem tratados na sala de aula, fazer com que os alunos os discutam. É interessante observarmos que o verbo escolhido pela aluna no excerto 6 foi **fazer** (“*make us discuss*”), no sentido de **fazer com que algo aconteça**: um dever, uma obrigação. O que nos é indicado como um não dito existente na produção de sentidos é que ao professor cabe a tarefa de apresentar atividades, orientar discussões, obrigar que elas aconteçam, avaliá-las e, somente a partir daí, os alunos adquirem

a capacidade de melhorar as habilidades da língua-alvo. Como aponta Debène, 1984, (*apud* NEVES, 2002, p. 172), na interação em sala de aula, o professor é o vetor de informação, condutor do jogo e avaliador. Vimos a partir de Lukinsky (1990) que o diário é tido como um instrumento antigo de auto-expressão. No entanto, apreendemos pelo excerto 6 como essa característica antiga é reelaborada no desenvolvimento dessa escrita no ensino-aprendizagem de LE. Antes dos alunos expressarem suas opiniões, eles parecem precisar da permissão, consentimento e incentivo do professor (*make us discusss (...) we can improve our hability (...) express our opinion about things*), de modo a legitimar e resguardar a manutenção dessa relação de poder configurada nesse gesto de interpretação acerca do ensino-aprendizagem de língua.

No excerto 7, nessa mesma direção, à professora foi atribuída a responsabilidade sobre o desejo de sua aluna em aprender a língua alvo: “*a teacher conseguiu manter o meu desire de aprender*”. Notemos que nesse discurso ressoa uma espécie de teste para a professora, caso ela não consiga sustentar esse interesse, a aluna desistirá e a culpa será atribuída a alguém. Parece-nos que a culpa será da professora, e sobre ela recai uma responsabilidade enorme: fazer com que o aluno goste da LE, ser animada, e ainda ser capaz de manter os alunos interessados e desejosos de aprender a língua-alvo.

Retornando ao excerto 3, afirmamos que se o aluno se preocupa em evidenciar que o professor **terá** de mostrar a eles (alunos) que são capazes de aprender, existe naquilo que não é dito, algo dito antes, em outro lugar que eles não são capazes de aprender. Muito provavelmente em seu percurso enquanto estudante de LE, em uma de suas experiências com a língua do outro, com o estranho ainda produz esse efeito de sentido: de alguma forma ele não se sente capaz, apto a aprender essa língua.

Nessa mesma direção, se o professor terá de fazer com que os alunos passem a gostar dessa LE, temos como um efeito de sentido produzido nos indicando que estes alunos não gostam dessa língua no momento atual. O aluno usa a 1ª pessoa do plural para que lhe seja possível dizer mais: não gosta, não se sente capaz de aprender e a reversão desse quadro depende do detentor do conhecimento, o professor. Nesse caso, sua auto-imagem se constitui por meio do olhar do outro, ou do deslocamento do eu para o outro (**nós** etc.), e ao mesmo tempo, pela contradição conflituosa da busca e do desejo pela totalidade inacessível, também observada no trecho “*irei aperfeiçoar meu inglês*”. Assim, “*hoje aprendi mais uma vez que não devo ter medo*”, significa que o aluno continua nesse medo que caracteriza o

enfrentamento do novo, do desconhecido, do estranho (estrangeiro). É nesse contexto que o medo se instala, o medo de não ser reconhecido e aceito pelo outro.

Finalmente, vamos observar, mais uma vez, a importância que o aluno atribui ao olhar do outro (o professor), e é a partir daí que ele se insere ou não no processo:

8.

(...) It was fine when I could “corrigir” I didn’t born to I wasn’t born. The teacher **“elogiou” and I stayed so happy.** (DIÁRIO)

9.

We maid a “mimica” about any kind’s and (...) **I think** wich we “poderíamos” make more activities in house, because alone, **I don’t like, I haven’t “auto-incentivo”.** *I need to be “obrigada” to make the thinks.* The text, to me, was very difficult because had many words wich I don’t knew (...) (DIÁRIO) (grifo da aluna, negrito nosso)

Mesmo sendo capaz de perceber que havia produzido uma sentença errada e a corrigindo imediatamente, o aluno, no excerto 8, precisou do olhar do professor para reconhecer essa sua capacidade. É nesse ponto que defendemos que as relações estão em algum grau construídas e reguladas ou pelo olhar do outro ou pelo próprio olhar, que também é constituído com/pelo o outro. E é a partir de então, que a autonomia deve ser vista no plano do ideal, ou pelo menos, em suas constantes contradições e conflitos. Retomando o excerto 6, sendo totalmente possível vivenciarmos a autonomia nas relações, a aluna não esperaria a professora fazer com que os alunos discutissem esse ou aquele tópico. Ao contrário, proporiariam os tópicos, formariam oportunidades para falar sobre o que quisessem e expressariam suas opiniões. O que prevalece, no entanto, é que os alunos ocupam o lugar daqueles que não sabem, mas aprendem a partir das lições ministradas pelo professor, que está no centro detendo e administrando os saberes, reproduzindo assim posições historicamente internalizadas.

Esse dizer que ressoa é apresentado de forma ainda mais explícita por meio do excerto 9. Analisando a contradição e a multiplicidade de vozes que ressoam em seu enunciado, temos o enunciado de modo definido pela afirmação *“I think wich we “poderíamos” make more activities in house...”*. A aluna afirma então que acha que eles (alunos) poderiam fazer mais atividades em casa. Ela continua seu discurso, no entanto, com uma contradição. Em outras palavras, a aluna intenciona justificar fazendo uso de uma glosa explicativa

because/porque para defender que os alunos deveriam fazer mais atividades extraclasse, mas enuncia com o modo de definir por negação da seguinte forma: “*because alone, I don’t like, I haven’t auto-incentivo*”. Não nos parece coerente considerarmos que a aluna ache necessário fazer exercícios em casa se na mesma sentença ela afirma não gostar de fazê-los **sozinha**, pois ela não tem incentivo e ainda precisa ser **obrigada** para conseguir realizar suas tarefas. É assim que a autonomia desta aluna não pode ser apontada nem mesmo no plano ideal, nem tampouco por meio dessa escrita. Nesses termos, o que temos mais uma vez é “o heterogêneo que emerge sob as espécies de sua representação pelo sujeito falante, ele mesmo, heterogêneo mostrado” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 179).

Assim, podemos dizer que os excertos discutidos acima, bem como todos analisados até aqui, traçaram um caminho no qual as representações de nossos escreventes são apontadas e exploradas. Ao fazer isso, procuramos nos aproximar desse sujeito em conflito e confronto com o complexo processo de aprendizagem de LE e, desse modo, entendê-lo de forma mais abrangente (re) afirmando a heterogeneidade que o constitui.

3.2.5 Representações acerca do processo de ensino-aprendizagem

Nesta subseção, por meio dos dizeres dos alunos em seus diários e em sua fala sobre esse diário, buscaremos responder as seguintes perguntas: o que é aprender L2 e como se aprende. Ao fazermos isso, acreditamos que investigamos as representações de nosso sujeito-aprendiz, explorando assim o seu modo de ver e vivenciar o processo de aprendizagem da língua inglesa, acreditando que essas representações são responsáveis pelas decisões tomadas por ele em sua aprendizagem. Observemos, portanto, os excertos 1, 2 e 3 abaixo dispostos:

1.

(...) I não entendia certas word in English. Por enquanto **acho que é normal**, mas minhas pronuncias **melhoraram** muito. (DIÁRIO)

2.

(...) I tenho notado que são essas dinâmicas que me fazem **aprender**, que é **praticando**, tanto a fala quanto a escuta é que vou **ficar craque no inglês**.
(...) (DIÁRIO)

3.

Tive dificuldades para **to understand tudo** o que the teacher falava. Mas este **método é ótimo**, e *quando menos esperar já estaremos to speak english*. (DIÁRIO)

A partir desses trechos, podemos reafirmar que vozes que ressoam de outros lugares a partir da própria história do aluno, como aprendiz, das contradições e dos conflitos continuam a se entrecruzar, delineando as representações do que venha a ser aprender inglês como LE: “*Por enquanto acho que é normal*”; “*I tenho notado que são essas dinâmicas que me fazem aprender, que é praticando, tanto a fala quanto a escuta é que vou ficar craque no inglês*”; “*mas este método é ótimo, e quando menos esperar já estaremos to speak english*”. Nesses recortes, a aprendizagem é representada como um processo seqüencial cujo resultado positivo fatalmente acontecerá. Logo, a aprendizagem é algo inevitável e certo, nos dizeres da aluna: *quando menos esperarmos*, pronto: falaremos inglês. Considerando o trecho “*quando menos esperar*” flagramos a produção de sentido que corresponde a um posicionamento passivo do aluno, esperando um *clicar mágico* para que a aquisição ocorra. Em 2, nessa mesma direção, a aluna afirma que se aprende ao praticar, no entanto, pratica-se nos domínios da sala de aula a partir do fazer do professor e daquilo que ele oferece (método, dinâmicas, etc) e não faz referência qualquer ação que ela poderia tomar por iniciativa própria: “*são essas dinâmicas que me fazem aprender*”.

O processo de aprendizagem é sempre representado como um processo contínuo, constante e até inatingível (ou atingível muito lentamente) num desejo de completude que se depara, constantemente, com a falta. Conforme os excertos 4, 5 e 6:

4.

Ah/ é importante// assim// que eu/ que a professora olhava// olhava/ analisava a nossa escrita/ analisava essa parte/ e/ porque/ **o aprendizado de uma língua é isso/ né/ a gente tá/ tá/ o tempo todo aprendendo/** o tem/ **cada dia que passa** a gente tá/ aprendendo coisas novas/ e/ e até mesmo/ lembrando/ coisas/ que a gente já não lembrava mais// aí/ eu achei que foi muito bom nessa parte assim/ de *feedback*/ por causa disso mesmo// (ENTREVISTA)

5.

(...) Today, X return my class diary. I like much to write in my diary principalmente sobre my questions (...) como já havia write in my class diary, I don't learn quase nada, but foram apenas nine class today . **espero que the progress seja lento, but constante , para que daqui alguns anos I speaking English very good.** (DIÁRIO)

6.

I like of new padrão of class adotado pela teacher. Don't speak in Portuguese, **go help me very.**

No entanto, acho que ficarei mais calado já que my English is bad.

Let's go with **patience, the aprendizado requer time!**

Já speak plus do que "the books on the table".

"Forgive me some erros!" (DIÁRIO)

Em 6, podemos ainda apontar outros elementos. Segundo o aluno, ele gostou de um novo elemento na sala de aula: eles não poderão mais falar em português durante as aulas e afirma que isso **irá ajudá-lo muito** ("*go help me very*"). No entanto, analisando como seu discurso prossegue, temos o seguinte: uma incisa adversativa irrompe seu discurso modificando seu rumo ("no entanto"), isto é, ele afirma que esse novo elemento irá ajudá-lo, mas relata que participará menos das lições devido as suas restrições lingüísticas. Desse modo, não nos parece óbvio como esse "novo padrão" de aula poderá contribuir na aprendizagem de LE que o aluno intenciona indicar no início de sua fala.

7.

The theater. I'm participated, I don't like this, **but is necessary for my education**, that's very good for understand. (DIÁRIO)

8.

(...) After the teacher pediu for some people represent a theater. **It is much important for the aprendizado.** So, I and X presented our songs. I presented "Imagine" and X presented "three little birds". It is very much interesting because is funny and it **is a obligation** that **make everybody to learn the English.** (DIÁRIO) (negrito e sublinhado nosso)

9.

Today a aula foi **um pouco tensa. Acho que todos acabaram ficando nervosos por causa dos teatrinhos de improviso e com muita cobrança.** The finish foi um pouco **distraído** após as apresentações da X e da X. The musics foram muito boas: "more than words" and "help". **Hoje, não estou muito a fim de escrever, sorry.** (DIÁRIO)

10.

Tivemos um **teatrinho que foi difícil como nunca** (...) **tenho vontade de solicitar que nunca mais participe do curso de artes cênicas.** Mas não sei. Talvez me saia **melhor** numa **próxima vez.** (DIÁRIO) (negrito e sublinhado nosso)

Como os excertos 7 e 8 indicam, comumente encontramos no diário representações daquilo que seja bom ou ruim para a aprendizagem, bem como aquilo que é normal ou não. A partir desses registros, vemos que os *role plays* (*representação de papéis/dramatizações*) são sempre indicados como uma atividade boa e importante para o desenvolvimento da aquisição, ainda que o aluno não goste por se sentir exposto ou por qualquer outro motivo. A aluna em 7 diz não gostar desse tipo de atividade, em contrapartida, afirma que essa atividade é necessária para sua *educação*. A escolha pela palavra *educação* pode nos indicar pelo menos duas interpretações: uma referente a uma provável carência vocabular e nesse sentido a palavra pode ser substituída por *learning/aprendizagem*, desenvolvimento etc.; a outra referente a algo menos evidente. Se pensarmos nos formatos dessas dramatizações, com roteiros e orientações, podemos pensar em educação no sentido de treinamento, adestramento e disciplina nos termos de Foucault (2005). O autor explora a noção de docilidade (corpos dóceis) oriunda da redução materialista da alma – “o homem-máquina” de *La Mettrie* – e da teoria geral do adestramento. Essa noção une ao corpo analisável, logo utilizado, o que pode ser manipulável, logo transformado e aperfeiçoado, procedimentos que a partir da história são incorporados em atividades desenvolvidas na sala de aula e, a nosso ver, nas dramatizações, mesmo na ilusão de serem atividades contextualizadas, divertidas etc. No entanto, considerando a heterogeneidade de nosso sujeito-aprendiz não nos seria possível afirmar que esse tipo de atividade seria sempre prazeroso para os envolvidos em sua execução. Observando 9 e 10 temos, de forma mais explícita, que as dramatizações podem ser encaradas pelo aluno como uma obrigatoriedade, uma angústia.

Em 9, a aluna enuncia que “*today a aula foi um pouco tensa*”, evocamos Ducrot (1987, p. 27) para compreendermos tanto aquilo que foi dito, quanto aquilo que não foi dito, mas produz sentidos. Segundo o autor, o trecho *um pouco tensa* funciona como uma *litote*, isto é, leva-nos “a ler em um enunciado fraco um enunciado mais forte, ao que se oporiam certas coerções sociais”. *Um pouco* aparece para modalizar aquilo que está sendo dito, diminuindo assim o impacto (ou incômodo) que tal afirmativa pode causar na relação entre ela e sua professora. Segundo o autor, “um pouco, seguido de um adjetivo, serve freqüentemente para dissimular uma afirmação embaraçosa”, conforme temos no excerto, *um pouco tensa*, que assim pode ser lida: “*a aula foi tensa*” e a causa nas palavras da aluna: “*acho*” – que também dissimula/ameniza uma afirmação embaraçosa – “*que todos acabaram ficando nervosos por causa dos teatrinhos de improviso e com muita cobrança*”.

A aluna afirma que o final da aula foi um pouco “*distraído*”, no lugar de *descontraído* que representa mais do que uma simples troca de palavra, representa um ato falho que marca mais uma vez nosso sujeito dividido entre consciente e inconsciente e, por assim ser, heterogêneo e descentrado. O aluno, em 10, encontra uma forma interessante de dizer um pouco mais para a professora. Ele também parece não gostar desse tipo de atividade e afirma *ter vontade de solicitar que nunca mais participe* desse tipo de atividade e aí ele joga com a ironia e diz “*curso de artes cênicas*” e não curso de inglês. Então, ele recua e usa uma incisa adversativa que muda o rumo de seu discurso e trabalha com a ilusão da intencionalidade: “*mas não sei. Talvez me saia **melhor** numa próxima vez*”.

A aluna em 9, ao terminar seu enunciado, assume uma recusa que aqui será apontada como um elemento da singularidade⁶⁰ e afirma: “*Hoje, não estou muito afim de escrever, sorry.*” Não está com vontade de falar e encerra seu discurso pedindo desculpas (a quem? ao seu leitor pressuposto, professor como já foi analisado anteriormente) e prioriza seu querer se permitindo assumir essa posição de recusa. Já o aluno em 10 começa a indicar sua insatisfação com esse tipo de atividade com uma crítica até irônica, mas recua e daí se enquadra novamente em lugar de aprendiz e a partir dessa posição reformula seu enunciado aí se encaixando: “*Talvez **me** saia **melhor** numa próxima vez*”. Ou seja, como aluno atraí para si, em seu desejo de completude inatingível, a culpa por determinada atividade não ter sido bem sucedida, mas sufocando seu querer e seu desejo, sua vontade de dizer *não quero mais participar dessa atividade*.

Segundo Foucault (2005), no decorrer da história humana as fórmulas gerais de dominação, logo, formas de adestramento, ditaram as formas da “docilidade do corpo humano”, impondo, disciplinando (distribuindo tarefas, *cercando* ambientes, impondo horários, roteiros etc.), coagindo enfim e, ao mesmo tempo, delineando as relações de poder camufladas nessas e por essas relações. Conforme o autor:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo entra na maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.

⁶⁰ Trataremos desse elemento ao final deste capítulo.

(FOUCAULT, 2005, p. 119)

Se por um lado encontramos representações tão negativas acerca do uso das dramatizações nas aulas de inglês, por outro o uso de músicas está sempre representado como um elemento/uma atividade que contribui positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem do inglês como LE. Detalhando, vamos observar os seguintes excertos:

11.

I only want to speak two things: First, I think **the musics are very good to help in the apprenticeship.** It help **us to lern the pronouce and to listen.** So I'm **going to listen** some English musics during the week. Second, I'm **going to try** to study before the classes! (DIÁRIO)

12.

(...) Espero que sempre **tenha música nas aulas**, pois acho que conseguimos **memorizar** melhor as palavras. **É uma maneira mais gostosa de se aprender.** (...) As **brincadeiras e os jogos durante as aulas estimulam o aprendizado**, a aula fica mais descontraída, é ótimo. (DIÁRIO)

De um modo geral, a música configura o universo das representações dos alunos como elemento que colabora com o desenvolvimento da aprendizagem, seja na pronúncia, seja na escuta/compreensão auditiva, e até mesmo na aquisição vocabular (*“memorizar melhor as palavras”*). Pelos diários, apontamos que a música está sempre agrupada ao conjunto de práticas agradáveis (*“brincadeiras e jogos”*) que podem ser desenvolvidas na sala de aula como “uma maneira gostosa de aprender”. Observemos, em contrapartida, o seguinte trecho do discurso do aluno no excerto 11: *“So I’m going to listen some English musics during the week. Second, I’m going to try to study before the classes!”*. É recorrente nessa escrita a conclusão de um relato com promessas indicando que o aluno fará alguma coisa que contribuirá com o processo de aprendizagem. Esse fato, em primeira instância, soa como o aluno tomando partido em seu próprio processo, mas ao apontarmos inúmeras contradições e conflitos, como já discutido até aqui, percebemos que o aluno trabalha na ilusão de controle da linguagem e da autonomia. Mas vejamos, o aluno afirma que vai ouvir algumas músicas em inglês durante a semana e, depois, afirma que vai tentar estudar antes das aulas. É interessante observarmos a diferença em suas escolhas verbais: *“vou ouvir X vou tentar estudar”* (e *“não vou estudar”*). Há uma certeza, *“vou ouvir”* e uma promessa, *“tentar estudar”*. Muito provavelmente, essa é uma promessa que, apesar de agradar o professor, pode não se realizar, e então o aluno alegará falta de tempo ou qualquer outro motivo.

Observando os últimos registros lemos o seguinte:

13.

Na 2ª aula foi usado todo o vocabulário adquirido na 1ª aula e foi introduzidos outros **vocabulários** novos. Depois que **entendi que o processo de aprendizagem era por repetição** comecei a entender algumas palavras que a professora falava. (DIÁRIO)

14.

Ainda **continuo a traduzir as palavras novas da lição do livro e a ouvir a lição da fita antes de cada aula, porque isto facilita o processo de aprendizagem.** A cada aula o meu **vocabulário** aumenta mais. (DIÁRIO)

15.

Para facilitar a aprendizagem, eu escuto a fita e faço tradução das palavras novas da lição do livro antes de cada aula; agora a professora acelerou mais o ritmo da aula, por isto não falto às aulas para perder a seqüência do **vocabulário** de inglês. (DIÁRIO)

16.

This class was great. We had a really funny class. We spent a lot of time speaking and I think it's one of the English skills that my classmates and me most need to improve, so it was good. We worked with adjective and learnt new vocabulary and remembered others words related to clothes. **I particularly like this kind of class, because I believe reviews is one important way to learn better one langue.** The pronunciation part was wonderful. **For me pronunciation is one of the best way to get fluency in a language.** Then I really like a to this type of activities. Homework about idiomatic expressions was so difficult, **however it was good we think of the way that language works.** (DIÁRIO)

Nesses quatro últimos recortes (13, 14, 15 e 16), mais uma vez destacamos algumas representações que certamente conduzem o aluno nesse processo, bem como o orientam em suas decisões. Reiteramos então que as representações não são estáticas, imóveis, imutáveis, nas palavras de Ghiraldelo (2002):

não são algo estáveis no tempo nem alheias ao sujeito. Ao contrário disso, o sujeito é constituído por discursos que põem em circulação esses imaginários, ao mesmo tempo em que participa, mesmo sem o saber, na formação e disseminação de tais discursos, contribuindo nas transformações e deslocamento desses imaginários.

(p. 64)

Observando esses últimos excertos, apontamos os discursos que compõem nossos sujeitos aprendizes fazendo com que suas imagens/representações aí circulem. A partir desses excertos, dizemos que muitas são as representações que circulam em seu dizer e constroem o modo de ver a aprendizagem desses alunos: aprende-se por repetição; aprende-se ao adquirir vocabulário; aprende-se ao treinar a lição em casa antes que ela seja vista na sala de aula; aprende-se ao traduzir palavra por palavra; aprende-se ao revisar a aula vista anteriormente, etc.

Diante desses excertos, e de todos os outros analisados nessa subseção e a partir de uma recorrência nos diários de determinados modos de enunciar, acreditamos que nos foi possível explorar o modo com que o aluno enxerga o processo de aprendizagem de LE. Desse modo, este é visto como processo seqüencial, lento, mas contínuo, como aquisição de vocabulário ou como um exercício de repetições. Tal processo é visto também como algo que depende muito do professor e de suas atividades dinâmicas que sejam prazerosas como as músicas, os jogos, as brincadeiras, ou que sejam menos prazerosas como as dramatizações, mas que, segundo suas representações, são “necessárias para sua educação/aprendizagem”. Com tudo que foi exposto, pensamos ser o momento de analisarmos o diário como um espaço para que confissões (e/ou suas representações) sejam feitas. Passemos assim para a subseção seguinte.

3.2.6 Confissões

Retomando um excerto já analisado anteriormente (o excerto de número 9 da subseção 3.2.3), lemos o seguinte:

(...) pras duas partes/ pra duas partes né/ tanto pro professor quanto pro aluno/ mas/ pro aluno ele só vai ser útil se o professor trazer a/ aquelas críticas à tona/ conseguir fazer alguma coisa a partir do journal/ porque só o fato de escrever o journal/ num/ num serve/ *eu acho*/ (xxx) tipo/ **muita gente pensa que é um confessionário/ né/ que você escreve aquilo/ que você tá expurgando os seus demônios/ eu acho que não funciona/ como isso de modo algum/ (...)** (ENTREVISTA)

A passagem acima corrobora um dos pontos que aqui defendemos e que consideramos ser de suma importância, tanto para a discussão do diário no ensino-aprendizagem de LE, quanto para as relações estabelecidas no contexto de aprendizagem: não podemos considerar qualquer objeto de forma isolada sem antes inquirirmos sua significação no tempo e na história. A história e a ideologia atuam sobre o homem, em seus objetos e no modo com que

estes produzem efeitos de sentido no tempo e no espaço. É por esse motivo que o diário de aprendizagem que hoje utilizamos em nossas aulas carrega consigo muitas características de outros tempos, incorporadas, modificadas e trabalhadas, mas que ainda deixam resvalar alguns de seus elementos nessa sua escrita e que também devem ser consideradas, uma vez que, certamente produzem efeitos de sentido. Em nosso percurso histórico, por exemplo, Coutinho (1967) nos mostra o diário como uma escrita oriunda da necessidade de auto-justificação e/ou confissão (práticas comuns naquela época, como já apresentamos anteriormente); destacamos o seguinte trecho: “(...) *muita gente pensa que é um **confessionário**/ né/ que você escreve aquilo/ que você tá **expurgando os seus demônios** (...)*”.

Se nos primórdios da utilização desse instrumento a confissão era uma de suas funções, afirmamos que esse é um formato que de alguma forma foi incorporado nessa escrita. Daí o uso da sentença: *muita gente pensa que é um **confessionário*** e como nos primórdios, objetivar com isso desfazer “as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 1992, p. 131), ou nas palavras da aluna, “expurgar os seus demônios”. Assim, a palavra **confissão** ou palavras dessa mesma família lexical (confessar, confesso etc.) são muito recorrentes na escrita do diário de aprendizagem. Como pode ser observado abaixo:

1.

The my first prova of English, and oral “ainda por cima”! no é assustador! Fiquei sentindo um frio na barriga a semana inteira! Prova é ruim, oral nem se speak, and of English! **The my God!** The solução era apelar para **the help divina**. Desde wednesday venho estudando para essa prova. **Confesso** que no ajudou muito. But, pela first vez na my life no estou preocupada com nota. Quero aproveitar o máximo que eu puder do curso para aprender. Tenho muita difficulty em aprender English, talvez por eu no like. Porém, pela first vez estou motivada a aprender. Estou começando a like das aulas e esse já é um big passo. Talvez na próxima prova eu obtenha bons resultados. (DIÁRIO)

2.

I feel my English is better day by day. I’m start to think in English first before talk, but my pronunciation is so bad. I try to be better but sometimes this is very difficult. Some students didn’t go to this class, but it’s fine. We played games about direction, I could studied more past but **I confess** I’m worry with my English. I don’t like this language but I want to learn, and the must important, I need to learn English! **Oh Jesus! What can I do?** (DIÁRIO)

Nesses exemplos, a confissão está, coincidentemente (?), ligada diretamente a um apelo religioso (“*the my God*” e “*Oh Jesus*”). Trabalhando, no entanto, com a não-coincidência de todo dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004) vemos essa evocação do Divino como uma memória discursiva que nos mostra que há sempre algo que fala antes, em outro lugar, mas que é sempre retomado pelos sujeitos em suas novas situações de enunciação. Pensando novamente na palavra **confessionário** utilizada pela aluna e acima apresentada, vemos seu significado: este é o lugar no qual alguém (o padre) ouve a confissão⁶¹. Então, mais uma vez apontamos que se fala algo, para alguém. Espera-se, nesse sentido, que a confissão seja algo revelador, uma verdade barrada. Vejamos, como a aluna afirma no excerto 1: “*Desde wednesday venho estudando para essa prova. Confesso que no ajudou muito...*”; sua confissão se destaca como uma constatação, como reconhecimento: apesar de ter estudado, isso não a ajudou a fazer a prova, quando o que se esperava era justamente o contrário: estudar e conseguir obter o sucesso na avaliação. É interessante observarmos a contradição que nos envolve em todas as esferas nas quais nos constituímos sujeitos. Quando a aluna fala sobre *bons resultados*, ao final desse excerto, temos a impressão de que ela está, e muito, preocupada com a nota, sendo que a palavra **resultado** é historicamente carregada de significado que a aproxima de um produto, logo da avaliação de notas. Anteriormente, contudo, a mesma aluna afirma que, pela primeira vez, não está preocupada com notas, mas sim com a aprendizagem.

No excerto 2, a aluna apesar de declarar (assumir) que está preocupada com seus estudos, suas dificuldades, sua necessidade e seu *não gostar* da LE, ela reafirma um desenvolvimento ideal esperado: “*I feel my English is better day by day*” e somente a partir daí ela revela suas dificuldades: “*my pronunciation is so bad (...)*”.

Nesses termos, temos recorrentemente a confissão como um reconhecimento, declaração no sentido de assumir, dar como verdade, revelação ainda que determinadas incoerências possam ser flagradas. Vejamos os recortes os abaixo:

3.

Tenho a sensação de que sou a rent que mais “bóia” in the class. Because tenho muita dificuldade em entender o que the teacher está falando. Porém, **tenho muita força de vontade** e vou tentar superar esse problema **realmente reconheço** que no meu free time **não tenho me dedicado**

⁶¹ Esse significado foi retirado do dicionário Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1^o edição, 15^a impressão.

muito. Vou tentar me dedicar mais. Mas apesar de destas dificuldades ainda gosto do English e das aulas. (DIÁRIO)

4.

Hoje foi o meu primeiro dia de aula do curso de inglês. **Confesso** que estava super desanimada pois as aulas de inglês e a forma como a língua me foi ensinada na escola sempre foram muito chatas. Tive uma surpresa maravilhosa (...) (DIÁRIO)

5.

I confess that before to give “my class” I was a little “afraid” about it and I thought it would be complicated. But, later the class, my view changed and it wasn’t so complicated like I thought. I also discovered that we learned so much when we have to prepare a class teaching is a good way to learn. I think all the groups that gave classes were very good, clear and creative. It would be good if this kind of “exercises” happened always because we can learn so much as alumnis as teachers. (DIÁRIO)

6.

(...) eu escrevi para a professora/ não foi pra mim// e/ meu sentimento em relação a professora?/ ah/ ah / **eu vou confessar**/ eu achei bem indiferente assim/ sabe/ não/ não achei que/ [risos] não houve problemas/ mas também não achei que houve grandes// é/ muita motivação/ ou grandes resultados assim/ sabe// (ENTREVISTA)

Em 3, as palavras *realmente* e *reconheço* são uma construção que funciona parafrasticamente com o mesmo significado de uma confissão, como nos registros anteriores. Por outro lado, quem enuncia **ter muita força de vontade** confessa que não tem se dedicado/estudado em seu tempo livre, o que invalida, ou pelo menos coloca em dúvida, essa sua “força de vontade” e, sobretudo, reforça o não-controle sobre o que é enunciado. Já em 4, 5 e 6, a palavra **confesso** pode ser substituída por eu reconheço, eu assumo, eu admito e o efeito produzido seria o mesmo, já que todas essas palavras nesse contexto, funcionam parafrasticamente. Vejamos nesse último e longo registro como essas palavras aparecem e produzem efeitos de sentido:

7.

Eu acho excelente cara/ [você gosta?] **porém/ a minha experiência neste semestre eu achei horrível**// [em relação a essa escrita?] **a essa escrita**/ eu acho que foi/ é/ **formidável a idéia/ é ótimo/ mas eu não concordo que ele seja uma parte da avaliação**/ acho que quando você pede/ por exemplo/ um feedback a alguém/ você não pode ser avaliado por aquilo/ acho assim/ que não tem nada a ver/ o alvo agora/ é/ é// enfim/ o objetivo

principal/ eu acho que é justamente isso/ se eu vo pra você e o/ *o/ é/ eu queria que você me/ me/ me fizesse um journal sobre alguma coisa assim/ eu/ eu acho **injusto avaliar uma pessoa por causa disso** até/ porque/ **o que tava em jogo ali/ não era o/ é/ grammar/** ou qualquer coisa do tipo/ então/ isso já elimina/ eu acho assim/ isso já elimina ainda mais/ isso é um motivo pra descartar qualquer tipo de avaliação em cima do **journal/** eu não concordo não/ [então se fosse feito sem valer nada você faria?] **perfeito/ faria/ como fiz/ fiz// porque a professora pediu na verdade/ é/** ela falou que/ que queria isso/ que seria importante pra ela e tudo mais/ no final **acabou tendo um peso grande/** a gente já sabia desde o início que **seria avaliado/ ninguém foi enganado/** ela deu pra gente um// *o/ é/ timetable/* pro/ semestre todo *o/ é/ programação/ e/* a gente viu lá/ que seria avaliado em dez pontos/ mas eu não concordo com isso/ do journal ser avaliado mas eu/ **acho legal/ assim/ fiz e/ e / achei legal/** [e o que você acha legal no *journal?*] acho que é a possibilidade/ assim/ por ser uma coisa escrita/ dá um sentimento *meio assim/ de/* parece que você se torna um pouco mais **anônimo/** então assim/ *ce/ ce* **pode se expressar mais livremente/** *ce* pode/ falar o que você tá afim/ **e soltar o verbo mesmo/** [e você se comportava desta forma no seu?] **com certeza/** [tudo?] **eu falava mesmo// lógico/ a gente tem que pisar em ovos de vez em quando/** *o/ né/ [como assim?]* **pegar leve/ assim/ meio que/ ter tato/** [por que? E passando pra próxima pergunta/ Para quem você escreve (u) e como você se sente em relação a essa (s) pessoa (s)? enfim/ por que pisar em ovos?] **o/ é/ pra quem/ [risos] desculpe/ mas é porque me pareceu meio obvio/ é pra X/ né/ é pra professora de inglês/ nesse caso foi pra professora mesmo/** [por que que foi pra professora mesmo?] ela pediu/ ela pediu que esse *journal* fosse feito pra ela/ eu lembro ainda que na primeira aula ela falou que/ seria um modo/ dela obter um feedback/ das coisas que estavam sendo legais na aula/ o que que a gente tava aprendendo/ assim// **eu/ sinceramente/** como/ volto a dizer/ a gente sabia que ia valer ponto e tudo mais/ mas eu achei que era muita mais uma coisa assim/ **tipo// sabe/ pesquisa de super mercado/ aí você marca/ excelente/ muito bom/ ruim/ tá faltando isso/ tá faltando/** acho que era mais ou menos isso// então/ como se trata de/ **entre aspas/ prestar contas/** assim/ do que tá rolando/ falar o que tá bom e o que tá ruim/ **a gente tem que/ ter tato/ a gente não vai falar assim/ eu acho que isso é uma droga/ não vale a pena/ até porque/ seria falta de educação/ e/ enfim/ socialmente falando/ a gente tem que ter um determinado tipo de comportamento/né/ quando tá falando/ ta prestando conta/** ou/ avisando você não vai chegar pra pessoa e falar/ ó sua roupa tá horrível/ tira essa droga/ [quando você fala pra mim que escrevia livremente/ mas esse leitor não vai atrapalhar você escrever livremente? Em relação à seus sentimentos/ suas impressões?] **um pouco/ devo admitir// dificilmente eu admitiria isso/ mas// prende um pouco/** [prende um pouco] **lógico/ ainda mais sabendo que vai valer nota/ esse que é o problema/** [e como é que fica essa relação?]/ **fica/uma coisa eu acho/ eu/ a primeira palavra que me veio à cabeça quando você me perguntou isso agora/ foi estagnado/ fica uma coisa assim/ porque/** acho que ela sabe/ porque/ a partir do momento que vale nota/ e aquela coisa/ tem um certo/ grau de formalidade/ aluno professor// então/ **acaba ficando estagnado/a gente sabe o que ela vai perguntar/ e ela sabe exatamente o que que a***

gente vai responder/ eu acho que fica mais ou menos isso aí/ deve ter um ou outro elemento surpresa/ **alguém/ alguém deve ter apontado uma coisa aqui uma coisa ali/ que deve ter surpreendido/ mas eu acho que no geral/ deve ter sido uma coisa assim/ totalmente predictable/** [sim] acho que/ não é legal/ assim/ foge né/ **a necessidade/** assim/ pra que que você ta fazendo aquilo ali/ qual o/o/ **a essência/ pra que/ qual o objetivo/** [você saberia responder isso?] // não/ acho que não// (ENTREVISTA)

Esse exemplo além de retomar questões que discutimos ao longo de todo nosso estudo, ainda acrescenta a nossa discussão sobre a confissão dentro da escrita do diário. Detalhando esse enunciado, o aluno inicia afirmando que a idéia do diário é excelente (“*eu acho excelente...*”), mas daí uma incisiva adversativa aparece para que ele possa afirmar uma contradição: a idéia é excelente, mas a sua experiência foi HORRÍVEL. Notemos que a escolha lexical não foi para uma experiência ruim, mas sim **horrível**, logo, **muito ruim**. O aluno se justifica: ele não concorda que essa escrita “*seja uma parte da avaliação*”. Em seguida, no entanto, ele afirma que fez não porque valeria pontos, mas principalmente porque a professora pediu: “[*então se fosse feito sem valer nada você faria?*] *perfeito/ faria/ como fiz/ fiz// porque a professora pediu na verdade*”. O aluno prossegue em seu enunciado falando sobre a questão de valer ou não nota, mas logo adiante uma outra contradição deve ser considerada. Partindo do seguinte dizer do aluno: “*mas eu não concordo com isso/ do journal ser avaliado mas eu/ acho legal/ assim/ fiz e/ e / achei legal*”, apontamos que esse mesmo aluno havia dito que a idéia do diário era **excelente**, mas que sua experiência foi simplesmente **horrível**. O que notamos então é que mais de uma voz ecoa na fala de nosso sujeito-aprendiz e, com isso, demonstramos, mais uma vez, sua não-unidade e seu não controle absoluto sobre aquilo que é dito ou intencionado dizer.

Nessa contradição, o aluno afirma que *é legal* porque a escrita lhe garante um certo **anonimato**, ou seja, poder “*se expressar livremente, soltar o verbo*”, mas afirmamos que esses elementos discutidos como características do diário são trabalhados, repetidas vezes, apenas no plano do ideal, na ilusão do *ser-assim*, mas as posições em jogo delimitam essa liberdade, esse pseudo-anonimato. Vejamos nas próprias palavras do aluno, que, na impossibilidade de serem plenamente controladas, denunciam a contradição constitutiva de nosso escrevente e de qualquer outro sujeito que se constitui ao fazer uso da linguagem: “*ce pode se expressar mais livremente/ ce pode/ falar o que você tá afim/ e soltar o verbo mesmo/ [e você se comportava desta forma no seu?] com certeza/ [tudo?] eu falava mesmo// lógico/ a gente tem que pisar em ovos de vez em quando/ né/ [como assim?] pegar leve/ assim/ meio que/ ter tato*”. O aluno declara que com essa escrita podia falar tudo, expressar-

se livremente e que era dessa forma que ele agia em seu diário. Em seguida, uma glosa em seu comentário vem acrescentar informações muito importantes para nossa discussão desse instrumento em nosso campo da LA: “*lógico/ a gente tem que pisar em ovos de vez em quando*”. O aluno, então, explica que nessa escrita tida como sincera, reflexiva e como um canal de comunicação entre o professor e o aluno, sabendo que seu professor é seu leitor (“*é/ pra quem/ [risos] desculpe/ mas é porque me pareceu meio óbvio*”), ele trabalha seus dizeres *pegando leve*, dizendo o que lhe é permitido. Diante disso, diríamos que, “*tendo tato*”, significa uma tentativa de *conduzir* o que pode ser dito, respeitando assim os lugares, as posições, deveres e imagens que configuram a relação do professor e do aluno no contexto da sala de aula de LE.

Em seu relato, o aluno faz uma analogia no mínimo estranha dessa prática reflexiva (a escrita do diário) a uma pesquisa de supermercado. Como nossa função aqui não é a de oferecer respostas, mas trabalhar suas possibilidades, tentemos compreender a comparação feita pelo aluno. Entrecruzando o discurso da pesquisa de supermercado com o discurso da reflexão, da autonomia e da aprendizagem (características atribuídas à escrita do diário) e, ao mesmo tempo, aproximando a escrita do diário a uma atividade mecânica, formatada, previsível (características de uma pesquisa de supermercado), percebemos fazer mais sentido para o aluno as características da pesquisa de supermercado. Sendo que a partir das palavras do aluno, segundo um modelo pressuposto de escrita, este marca e demarca o que está *excelente* na aula, o que está *muito bom*, o que está *ruim* (mas aí, como visto nas outras análises, a imagem é de que a culpa é sempre do aluno) e o que está *faltando* (no caminho da completude inefável), de forma previsível.

A escrita do diário é enfim vista pelo aluno como uma *prestação de contas*. Vejamos com as suas palavras: *como se trata del/ entre aspas/ prestar contas*. Segundo Authier-Revuz (2004, p. 229),

as aspas se fazem “na borda” de um discurso, ou seja, marcam o encontro com um **discurso-outro**. São uma balizagem dessa zona de demarcação mediante a qual, através de um trabalho sobre suas bordas, **um discurso se constitui em relação a um exterior**. Essa borda é, a um tempo só, **reveladora e indispensável**: acompanhar o mapeamento das palavras aspeadas de um discurso é acompanhar a zona fronteira **reveladora daquilo em relação ao que lhe é essencial se distanciar** (...)

O aluno coloca a expressão *prestar contas* entre aspas e, como isso, lança mão em seu próprio discurso de um discurso outro, que vem de um outro lugar. Ao mesmo tempo, o aluno

em seu discurso “aspeado” revela algo que ficaria escondido na medida em que se distancia (do peso) daquilo que é por ele enunciado. O que o aluno chama de *experiência legal* no início do decorrer de seu discurso ele deixa escapar que “*é uma droga/ não vale a pena*”. Mas afirma que, como aluno não pode fazer essa afirmativa, pois tem de ter *tato* pelo fato de ele ocupar um lugar diferente de seu professor e da posição na qual ele enuncia, o que pode e deve ser aí enunciado. Socialmente, existem regras e convenções que condicionam o dizer e até o fazer (o comportamento) dos sujeitos envolvidos em dadas relações sociais. Segundo o aluno: “*a gente tem que/ ter tato/ a gente **não vai falar assim/ eu acho que isso é uma droga/ não vale a pena/ até porque/ seria falta de educação/ e/ enfim/ **socialmente falando/ a gente tem que ter um determinado tipo de comportamento/ né/ quando tá falando/ ta prestando conta*****”.

Notemos que o aluno faz então uma confissão utilizando a palavra *admitir* que funciona parafrasticamente: “*devo **admitir, dificilmente eu admitiria** isso*”. Admitir aqui aparece como uma confissão, ou seja, o aluno reconhece, aceita e revela uma verdade até então oculta/ocultada (do professor?): a escrita de seu diário fica presa, condicionada aquilo que deve e pode ser dito, e o resultado dessa prática é uma escrita **totalmente previsível**. A partir de Machado (1998), vimos no capítulo 1 que houve uma tentativa de controlar a escrita de diário por meio da imposição de modelos a serem seguidos para essa prática. Essa tentativa, como apresentado anteriormente, surge das duas correntes educativas divergentes acerca do uso desse instrumento, mas por meio desse enunciado do aluno, percebemos que esse fato referente à história do diário produz efeitos na forma em que o diário é hoje utilizado e discutido.

Buscando, mais uma vez, as palavras de nosso escrevente em entrevista: “*devo admitir// **dificilmente eu admitiria isso/ mas// prende um pouco/ (...)** fica// uma coisa eu acho/ (...) **estagnado/ fica uma coisa assim (...)/ tem um certo/ grau de formalidade/ aluno professor// então/ acaba ficando estagnado/ a gente sabe o que ela vai perguntar/ e ela sabe exatamente o que que a gente vai responder/ (...) eu acho que no geral/ deve ter sido uma coisa assim/ **totalmente predictable** (...)***”. Segundo Grigoletto (2002, p. 108), esses dizeres “reproduzem as relações desiguais entre professores e alunos na situação enunciativa da sala de aula”. É desse modo que as representações do aluno, adquiridas e cultivadas sócio, histórica e ideologicamente, sobre o papel do professor e sobre seu papel de aluno, constituem e moldam seu pensar, seu agir e o modo com que a escrita do diário se desenvolve. A

confissão que nele encontramos recorrentemente vem ora como um elemento revelador, ora como mecanismo disciplinar dar corpo às relações de poder estabelecidas historicamente e legitimadas pelo professor e pelo aluno, sujeitos dessa mesma relação, mas que mantém os papéis e as posições que lhes são atribuídas desde sempre.

Acreditamos que é o momento de focarmos especificamente na importância e “não- importância” que o escrevente do diário atribui a essa prática. Veremos aí como/se para ele essa é uma escrita reflexiva capaz de o levar para um lugar mais ativo em sua própria aprendizagem.

3.3 O aluno e a (não)importância dessa escrita

Procuraremos, nessa subseção, apontar algumas considerações feitas diretamente pelos nossos escreventes sobre a prática dessa escrita. Isso porque acreditamos que não poderíamos encerrar esse estudo sem procurar ouvir o que o aluno diz de forma direta sobre seu envolvimento nessa escrita, bem como sua atuação no processo de aprendizagem. Buscaremos então possibilitar essa escuta e aí investigarmos outros efeitos de sentidos que são produzidos e movimentados a partir da escrita do diário de aprendizagem de LE. Vamos ler os seguintes excertos:

1.

Eu achei **assim muito interessante**/ eu **gostei bastante** de ter feito o *journal*. [por quê?]/ porque / às vezes a gente não tem, principalmente aqui na faculdade, às vezes **a gente não tem / não dá pra você ter muito contato com o professor/ e o *journal* é uma forma de você ta tendo contato com o professor// ta mostrando/** a eu gostei disso/ daquilo eu não gostei/ hoje eu achei a aula chata/ por causa disso/ é assim bem assim pessoal mesmo/ contando as minhas experiências/ (...) (ENTREVISTA)

2.

I'm loving my English course, I have enjoyment in to go to my English class. My teacher X was right. At the beginning of my English course I was desperate because I thought I will not learn nothing. **But wrote in my diary I will learn and I think I'm learning English. I need to have more self-confidence because my pessimism doesn't permit my development in the life.** (DIÁRIO)

3.

In the third class we have class in other place (...) Apesar of the teacher to speak very quickly, I have understood well. **I think that she should speak a little more slowly.** I think, too, very good she to prohibit the students speak in Portuguese during the course. (...)

Obs... **Please, teacher, sometimes you speak very quickly!** Only, sometimes, ok? I need that you speak a little more slowly. I see my progress in pronunciation, for write, and now, I want to improve in the listening. Kisses...(DIÁRIO)

4.

ah melhorou muito/ porque/ antes eu escrevia/ no/ último dia/ o *journal* é pra amanhã eu escrevia hoje/ e no final eu já tava escrevendo/ dia a dia/ **eu tava usando o *journal* pra me comunicar com o professor/ porque eu acho que era o objetivo que tinha que ser dado/** acredito que eu melhorei muito/ e hoje assim/ eu to vendo o *journal* de uma forma diferente// [bem positiva? Positiva?]/ positiva/ Antes eu/ eu **realmente não gostava/** muito/ mas eu aprendi a/ a gostar/ eu aprendi a usar o *journal* pra mim aprender melhor/ **e eu tenho que aprender/ então ficou positivo, né?/ se eu to conseguindo aprender com ele/ por que antes eu achava ele meio inútil mesmo/** (...) eu acho que o mais importante é o feedback do professor/ assim/ eu espero o *journal* por causa dele// (ENTREVISTA)

5.

ah/ eu acho que fica mais em torno do diálogo/ mesmo/ do/ **de um contato/ maior/ que o professor/ busca com o aluno/** [você acha que é uma prática reflexiva?]/ **eu// não/ não diria assim/** está/ tentando buscar/ uma coisa mais introspectiva/ sei lá/ num/ **num vejo assim/** eu vejo que é tipo/ você/ tem que realmente sentar/ e pensar sobre o que teve sobre a aula// e o que/ **e criticar aquilo/ né/ acho que é mais/ uma/ uma crítica feita/ em cima/** (xxx) de tão reflexiva/ dá uma idéia de mais/ introspecção/ [não age/ ou age diretamente em seu fazer/ em seu aprendizado] **é/ não/ eu acho/** que tipo assim/ afeta em cima/ dar a aula/ no/ decorrentemente/ nos outros semestres// mas/ eu acho/ que/ que ela **foge/ um pouco também desse/ campo/ reflexivo//** acho que ela extrapola/ sabe// (ENTREVISTA)

De acordo com esses excertos e com toda a discussão que aqui delimitamos, o contato com o professor por meio da escrita do diário é, consciente e/ou inconscientemente, conhecida e até desejada, como apontamos por meio das seguintes falas: “*o journal é uma forma de você ta tendo contato com o professor; eu tava usando o journal pra me comunicar com o professor; eu acho que fica mais em torno do diálogo*”. É desse modo que, na grande maioria das vezes, o destinatário dessa escrita é (re) conhecido. Seguindo esses excertos, apontamos também a articulação da identificação do aluno com aquele ao qual ele demanda aceitação, reconhecimento. Nessa identificação imaginária, os alunos se reconhecem na imagem de

reflexão, mas esta é a ilusão necessária do sujeito que se identifica com essa demanda social e/ou do processo no qual ele está envolvido, adaptando-se à imagem de autônomo.

No excerto 2, vemos como essa escrita pode, de certo modo, aproximar o professor dos problemas vivenciados por seus alunos. Nele, o comentário feito pela professora parece ter sido de extrema importância e contribuído para a vida da aluna dentro e fora da sala de aula uma vez que a aluna parece precisar de um olhar externo para se reconhecer capaz: “*But wrote in my diary I will learn and I think I’m learning English. I need to have more self-confidence because my pessimism doesn’t permit my development in the life*”. Em 3, a aluna faz um comentário sobre sua dificuldade em acompanhar sua professora, já que esta fala muito rápido durante as aulas e em uma observação ela fala diretamente para a professora: “*Obs... Please, teacher, sometimes you speak very quickly! Only, sometimes, ok? (...)*”. Ao fazer isso a aluna parece delimitar o ponto em que sua escrita é direcionada diretamente para a professora.

Por outro lado, reiteramos que esse diálogo é um canal que por inúmeras vezes (quase sempre) passa por uma espécie de filtro no qual são barradas algumas coisas e não outras. O que determina esse filtro são as representações dos alunos acerca dos papéis e das relações do contexto da sala de aula e, sobretudo, as FDs que ditam o que pode e o deve ser enunciado segundo os lugares e as posições dos envolvidos. Vamos verificar isso com as palavras do nosso escrevente:

6.

não/ uma ligação sim/ **o professor tem/ através dali/ né/ um acesso assim/ ao que a gente tá pensando/ ao que a gente ta sentindo/ dar aula/ porque é isso né/ a gente tem que falar/ do/ do nosso aprendizado/ então/ seria um canal/ mas quem falou que este canal não é filtrado/ por/ não é um canal livre/ [não?] não/ [por que que não é?] porque igual eu te falei/ **tem muita gente que põe filtros nele/ não é meu caso/ por causa daquilo que eu te falei/ pra não// não dizerem certas coisas/ [e por que que a gente evita dizer certas coisas?] // bom/ aí teria que perguntar pra eles/ porque eu/ não evitei dizer nada/ [você disse tudo] eu disse tudo/ até assim/ quando eu não tava trabalhando/ eu comecei a trabalhar agora/ aí eu tinha/ mesmo um/ um cuidado em escrever o journal/ eu escrevia todo final de aula/ igual a professora recomendou/ mas depois eu parei de/ de escrever todo final de aula/ mas qual que era a pergunta?/[é por que você acha que as pessoas não dizem certas coisas?] a é/ então/ eu dizia tudo/ assim/ do que que eu tinha sentido na aula tal/ mas assim/ **porque muita gente não tá satisfeito/ e não quer/ não quer comprar briga mesmo/ porque tem gente que gosta de briga/ a não/ essa aula tá******

horrível eu vou reclamar/ não sei o que/ e têm outros que/ se acomodam/ então/ ah/ tipo assim/ **é o sistema/ não tá nem aí se vai mudar ou não/ sabe que não vai mudar provavelmente// (ENTREVISTA)**

“*Quem falou que este canal não é filtrado?*” Esperamos que na reta final desse nosso estudo já não restem dúvidas acerca da complexidade que constitui essa escrita: seu sujeito descentrado, heterogêneo, cujo discurso também se revela heterogêneo; cujas representações delimitam seu dizer, seu agir etc. Desse modo, defendemos justamente que esse canal passa, em primeira instância, por uma espécie de filtro que formata determinadas falas (“*pra não// não dizerem certas coisas*”) e é exatamente por isso que apontamos aqui tantas ressonâncias que constituem sentidos que se repetem e predominam nessa escrita mostrando o esperado em meio a tantas contradições. Notemos que o aluno assume – isso escapa evidenciando que ele não tem o controle absoluto sobre o que é por ele enunciado – a existência desse filtro e em seguida tenta recuar, ou pelo menos não se colocar no grupo “daqueles” que não dizem tudo: “*seria um canal/ mas quem falou que este canal não é filtrado/ por/ não é um canal livre/ (...) tem muita gente que põe filtros nele/ não é meu caso/ por causa daquilo que eu te falei/ pra não// não dizerem certas coisas*”. Mas nosso trabalho de procurar no não-dito, o já-dito e as contradições no intuito de compreender de forma mais abrangente esse nosso escrevente e sua escrita, faz com que analisemos que o aluno se distancia do que é enunciado e é daí que ele pode dizer mais: “*(...) tem **muita gente** que põe filtros nele/ não é meu caso (...)/ eu dizia **tudo**/ assim/ do que que eu tinha sentido na aula tal/ mas assim/ porque **muita gente não tá satisfeito**/ e não quer/ não **quer comprar briga mesmo**/ porque **tem gente** que gosta de briga/ a não/ essa aula tá horrível eu vou reclamar/ não sei o que/ e **têm outros** que/ se acomodam/ então/ ah/ tipo assim/ **é o sistema/ não tá nem aí se vai mudar ou não/ sabe que não vai mudar provavelmente**”.*

Outro efeito de sentido é o diário ser visto como uma prática avaliativa, conforme verificamos abaixo:

7.

//é/ identificação de erros/ e o porque que você fez isso// [seria uma espécie de diálogo, avaliação, escrita, conversa particular, reflexão?//)
é/ é uma/ uma reflexão/ mas camuflada de avaliação/ [risos] avaliação de você mesmo/ do que você aprendeu// mais ou menos isso// [você falou uma coisa interessante/ uma reflexão camuflada de avaliação]/ [risos] **é//** [fale mais sobre isso]/ porque você vai/ re/ **é/** ao mesmo tempo que você tá refletindo/ o que você fez/ quais as suas dificuldades/ você tá se avaliando// eu acho que é mais ou menos isso// (ENTREVISTA)

8.

(...) **eu diria que/ o intuito/ é uma prática de reflexão/ e pra ganhar ponto/** [o intuito/ então o que acontece na verdade?]/ **na/ verdade/ é igual eu falei/ fica mecânico cê só quer ganhar ponto/ cê faz aquilo/ né/** as duas primeiras/ os dois primeiros *journals* que eu fiz/ eu fiz/ mu/ muito compenetrada/ fui escrevendo aula por aula/ anotei tudo/ depois era tanto papel que eu me perdia/ eu tive que fazer um texto só/ citando por alto/ as coisas/ [na habilidades/ né?]/ é na habilidades// (ENTREVISTA)

9.

é uma prática escrita/ ela **é reflexiva/** ela **é disciplinária e ela é avaliativa/** [risos] é tudo/ [por que que é tudo?]/ **é/ eu / eu fico pensando/ sobretudo/ eu/ eu/ fiz um artigo sobre o “homem com bisouros” Daniel Bifô/ né/ e// e// (...)(ENTREVISTA)**

O aluno em 7 afirma que essa é uma escrita reflexiva camuflada de avaliação. Então, pensamos na palavra *camuflada*, o que finge ser, ou o que parece mais não é, ou, parece reflexão, mas é avaliação. Um dos grandes objetivos para o uso dessa escrita é desenvolver no aluno essa capacidade reflexiva de modo que ele assuma sua responsabilidade de forma ativa no processo de aprendizagem, como discutido nos capítulos anteriores. Mas vemos que essa reflexão não passa, muitas vezes de uma intenção inatingível, ou ainda pior, ela não é, de forma consciente, almejada pelos alunos segundo a escrita do diário. Observando o que a aluna nos diz em 9: “***o intuito/ é uma prática de reflexão/ e pra ganhar ponto/ [o intuito/ então o que acontece na verdade?] // na/ verdade/ é igual eu falei/ fica mecânico cê só quer ganhar ponto/ cê faz aquilo (...)***”. A intenção é esquecida e o aluno segue, mecanicamente, sua busca por pontos, ou por uma margem de avaliação que, sendo associada a obter alguma pontuação, lhe seja favorável. Nesse sentido, não estamos falando apenas de pontos, mas sim e principalmente de julgamento via olhar do outro, que atua na *disciplinarização* dos sujeitos e na manutenção dos lugares e das posições dentro da sala de aula.

10.

ó/ eu pra te **falar a verdade/ todo mundo reclama muito do journal/** né/ porque é um negócio meio **chato** de fazer/ é trabalhoso/ e tal/ só que assim/ ao mesmo tempo/ **eu gosto de fazer/ eu gosto/ eu gosto porque me ajuda a ver como é que eu estou/** to/ to aprend/ **é/ como é que fala/** o tipo de atenção que eu to dando pra matéria// tem hora que eu acho ruim/ porque/ quando você tá apertado/ tem que fazer aquele tanto de coisa/ e valendo ponto/ você fica falando/ nossa senhora/ meu Deus/ e tal/ mas/ o que eu acho mais válido nele/ é o tanto que eu escrevo que (xxx) não é um tanto normal assim/ a quantidade que tem que escrever/ é um pouco/ além

daquilo que a gente tá acostumado/ então/ assim/ eu sempre peço pra X corrigir/ **então pra mim é como se fosse um retorno da correção mesmo/ de gramática/ dessas coisas/ então pra mim/ funciona mais como isso/ pra ver se eu tô escrevendo/** se eu tô conseguindo melhorar minha escrita/ e pra ver se eu tô conseguindo melhorar direitinho/ o programa/ sabe/ junto com a turma// (ENTREVISTA)

11.

Bom/ eu **acho** que se um dia eu me tornar um professor de inglês **eu não** [risos] **certamente eu não utilizaria o *journal***/ como prática/ eu perguntaria pros alunos/ eu sei que pros mais tímidos seria uma coisa mais difícil/ mas eu acho que/ que pra um aluno/ num ambiente universitário/ quando as pessoas já atingem um certo grau de maturidade/ **já tem liberdade** para fazer propostas para o professor/ seja por escrito/ eu acho que é uma coisa/ que acontece/ **não necessita de um *journal* pra isso**/ [e você acha que de um modo geral as pessoas tem essa liberdade/ no nível acadêmico] eu acho que se elas não têm/ elas têm que ter// [no *journal* você acha que elas escrevem isso] **não/ claro que não/ elas escrevem pro professor/ é/ o que que o professor quer ouvir/ ou as críticas mas não exatamente o que elas querem/ de modo algum//** (ENTREVISTA)

12.

Ah/ sei lá/ pra mim assim/ **e não achei ruim/ igual muita gente achou/** e eu não achei/ extremamente ótimo/ também/ igual/ **não sei se alguém achou/** [risos] **acho que ninguém deve ter achado/** mas assim/ é / tinha esse propósito/ de/ da gente escrever/ e depois/ no final/ a gente poderia ver/ como nós evoluímos/ eu/ **não consegui ver evolução nenhuma/** [a não?] não// [você não acha que isso não afetou de alguma forma seu aprendizado?] o ***journal***?/ [humhum] **não/** (ENTREVISTA)

13.

Eu acho que é importante pra gente saber o que que ta acontecendo/ e tudo/ entendeu?/ **é/ até como é que foi aceito/ né?/ o que a gente falou/ ou não/** mas assim/ **sinceramente eu não vejo muita// como é que falo? é importante e ao mesmo tempo não é/** [risos] é exatamente aquilo que eu te falei// é uma **certa hipocrisia essa história do *journal***/ entendeu?/ da mesma forma que/ o professor não vai aceitar muito bem as coisas que eu vou falar/ eu também não vou aceitar muito bem as coisas que ele vai falar comigo/ **então/ fica por isso mesmo//** (ENTREVISTA)

Em contato com as falas dos alunos sobre a escrita do diário, ou seja, em contato com as entrevistas, notamos uma certa antipatia e até resistência pela atividade que foi desenvolvida. O curioso (mas previsível) é que essa aversão não é (ou muito dificilmente é) assumida diretamente na escrita, no próprio diário. Mais uma vez, concordamos com um de nossos enunciadores, isso acontece porque, repetidas vezes, as pessoas (os alunos) “*escrevem*

pro professor/ é/ o que o professor quer ouvir/ ou as críticas mas não exatamente o que elas querem/ de modo algum”. A aluna em 10 afirma que as pessoas (*todo mundo*) reclamam dessa atividade. Ela, no entanto, gosta, mas o motivo não é porque esse instrumento transforma sua aprendizagem ou sua postura, mas, simplesmente por causa de um *feedback* que pode ser dado pelo professor, que continua no centro dessa relação: “(...) *eu sempre peço pra X corrigir/ então pra mim é como se fosse um retorno da correção mesmo/ de gramática/ (...)*”. E é desse modo que procuramos exemplificar como o aluno fala da importância e da não-importância de vivenciar a escrita do diário de aprendizagem de LE.

Discutimos até aqui, a relação professor-aluno segundo os dizeres dos alunos em/de seus diários, que se repetem na constituição de representações que correspondem às imagens historicamente constituídas dos envolvidos. Exploramos nessa escrita as imagens do professor como aquele que sabe e ensina. Investigamos também as imagens do aluno como aquele que aprende e nunca sabe o suficiente, mas que se *culpa sempre, não se esforçou o bastante; mas está melhorando*, mas sem alcançar a plenitude. Além disso, analisamos suas imagens acerca do processo de aprendizagem, isto é, o que pelas representações é normal e o que não é. Vimos por fim o que o aluno diz dessa escrita e como a presença desse leitor em potencial aparece na forma com que ele escreve.

Agora, no entanto, devemos assumir que nessa escrita surjam momentos de ruptura com esse movimento circular e previsível das representações. Ao romper com o esperado, o sujeito se abre para uma produção singular, a criação. Na subseção seguinte, última de nossa análise, procuraremos apontar alguns traços singulares que surgem na escrita do diário.

3.4 O lugar da singularidade na escrita do diário

Ao longo de nossa pesquisa nos ocupamos em analisar os dizeres de nossos alunos-escreventes de diário de aprendizagem de LE. Encontramos, apontamos e discutimos, partindo de tais dizeres, uma série de representações que configuram as posições e as atitudes dos envolvidos nesse complexo processo de aprendizagem. Discutimos principalmente o não-domínio absoluto desse escrevente sobre o que é enunciado ou intencionado enunciar. É nesse sentido que procuramos na escrita, momentos de identificações com as imagens que constituem nossos escreventes e, simultaneamente, com suas incoerências e contradições inerentes a todo dizer, logo, de todo sujeito em sua característica clivada e, portanto, sujeito

heterogêneo. Neste momento final de nosso estudo, faz-se imperativo, então, que indiquemos se e como essa circularidade das representações pode ser rompida, para que ao encerrarmos essa nossa pesquisa, possamos apontar outras para possíveis investigações.

Acreditamos que de alguma forma é possível insurgir nessa escrita algo do particular capaz de saltar do previsível, de um universal, do coletivo, do previamente estabelecido. De alguma forma aparece algo da ordem do singular em uma escrita em que o mesmo é tão recorrente. Destacamos assim uma possibilidade do novo, do diferente, da recusa e do rompimento acreditando que é nessa relação que está a possibilidade de deslocamento que pode impulsionar tanto a relação professor-aluno, quanto a relação do aluno com seu processo de aprendizagem. Conforme os seguintes excertos:

1.

Today I presentat my song in the class. **I was very nervous** and my presentation isn't good enough. **I'm sad** because I studied the Bob Marley's life, the lirical's history and in the presentation I can't to speak everything! Well, I tried! We learned about tourist information, new word and pronunciation. **I don't want to speak anything else. (DIÁRIO)**

2.

Por que não consigo fazer o diário? Negligência? Falta de tempo ou ando meio atordoado com tudo? (DIÁRIO)

3.

Today I'm not with "paciência" for write this diary. I want sleep a long time. (DIÁRIO)

4.

A minha primeira aula de inglês foi simplesmente uma sessão de terror. Foi **HORRIVEL!** Eu não entendi uma palavra que a professora disse e o que mais me assustava era o fato de alguns alunos responderem ao que ela perguntava. Afinal, o nível 1 não é destinado aos alunos que NÃO sabem inglês? Eu não sei absolutamente nada! E o pior é que a professora mandou eu conversar (em inglês, é claro) e, mais de uma vez! **Senti vontade de sair correndo da sala e não voltar nunca mais!** A aula toda fiquei **com medo** que ela me mandasse falar ou ler alguma coisa. Quando a aula terminou **sentí um alívio tão grande, uma sensação tão boa** (assim como quando é cumprida uma tarefa difícil)! No caminho para casa (e até mesmo agora que estou escrevendo este diário), fiquei pensando "será que devo continuar, será que a próxima aula será menos aterrorizante, será...? (DIÁRIO)

5.

My diary,

I make a decision: **I don't go continue learning English at X.** the classes in good, the teachers is god too, but I need the intensive class. **I have many difficults to learning English. I don't know the reason.**

I doing Spanish and French and I speak these languages with more fluency, but English I don't know nothing.

I study English since 1999 and I don't speak, I don't read I don't listen.

I'm desperate!

I need this language because **in my work I read many articles** and all the articles in English but the more important is that I going to study in USA in 2006 and for accept in the John Hopking Universtity I need English.

I going the private teacher. Otherwise I won't have time.

Today **I'm sad**, because I prepared my oral presentation I would like do a game with my classmates, but I was complete flop. I didn't need talk about my presentation!

For complete my day I don't have time for presented my love song. Hey, that's noway to say goodbye. This music is very very beautiful but he worse I missed all the score!

I have 2 years to learning English and I'll managed to realize my greatest dream. **(DIÁRIO)**

Há alguns pontos em comum nesses registros expostos acima e é por isso que eles estão agrupados. Em todos esses exemplos, podemos apontar um modo de recusa, de rompimento: *"I don't want to speak anything else"*; *"Por que não consigo fazer o diário?"*; *"I'm not with "paciência" for write this diary"*; *"A minha primeira aula de inglês foi simplesmente uma sessão de terror. Foi HORRIVEL!"*; *"I don't go continue learning English at X (..) I have many difficults to learning English. I don't know the reason"*. Interessamo-nos, nesse ponto de nossa pesquisa, em apontar momentos nessa escrita em que o aluno deixa de caminhar rumo ao mesmo e de alguma forma se revela de fato.

A aluna em 1, utilizando o modo determinado de enunciar por negativa, diz *"não quero falar mais nada"*. Notemos que o verbo utilizado por ela foi o **querer** e isso nos indica que ela procurará obedecer a seu querer e assume que interromperá nesse ponto sua escrita. Da mesma forma, a falta de vontade e de paciência na execução dessa tarefa nos indica muito mais que negligência. Tal atitude nos mostra uma recusa reveladora da **angústia** vivenciada por esse aluno nesse processo e na forma com que ele se dá, como evidenciado pelos trechos: *"senti vontade de sair correndo da sala e não voltar nunca mais!"*; *"I have many difficults to learning English. I don't know the reason"*. Nessas passagens, encontramos nosso escrevente em uma atitude ímpar de entregar-se a si mesmo, logo, ao seu desejo enquanto aprendiz, mas principalmente enquanto sujeito envolvido nesse processo com suas alegrias, frustrações, e mostras de ansiedade. Do mesmo modo, analisando o excerto 4, vemos a angústia e o medo

como um encontro, como um obstáculo visto aqui como enfrentamento com o diferente, que faz com que esse sujeito pense em desistir.

Consideramos, a partir de Freud em sua obra “Inibições, Sintomas e Ansiedade⁶²” a angústia como uma defesa contra o “pavor”, sendo esse o efeito de surpresa causado em um sujeito em um determinado momento, por não estar preparado para vivenciar certo acontecimento, como os registros nos indicam, sobretudo, o excerto 4: “*Foi **HORRIVEL!** (...) me assustava (...) **Senti vontade de sair correndo da sala e não voltar nunca mais!** A aula toda fiquei **com medo** que ela me mandasse falar ou ler alguma coisa (...)*”. Desse modo, vemos que os estados de angústia mobilizam o sujeito contra o perigo iminente, no caso dos nossos registros a aprendizagem conflitante; posição de exposição e de desconforto no confronto com o estranho (a LE); ou ainda, vêm como uma memória capaz de recuperar a sensação de uma experiência significativa vivenciada pelo sujeito. Isso nos leva a não ignorar trechos como este: “***I have many difficults to learning English. I don’t know the reason. I doing Spanish and French and I speak these languages with more fluency, but English I don’t know nothing. I study English since 1999 and I don’t speak, I don’t read I don’t listen. I’m desperate!** (...)*”. Muito provavelmente, analisando a história de aprendizagem de LE desta aluna, poderíamos nos aproximar dos motivos pelos quais sua identificação com o processo de aprendizagem do inglês se dá de forma tão dolorosa, considerando esta pista deixada em seu discurso de forma singular uma vez que ela se permite assumir essa posição enunciativa (ao falar que não consegue aprender, que vai desistir do curso etc.).

Vejamos mais esses excertos:

6.

Continuo tendo muita dificuldade em acompanhar as aulas. Não entendo porque a aula todo é em english se não sei nada, uma vez que me matriculei in the basic. Além do mais, há rents de diferentes níveis in the class. **Estou começando a tomar raiva do english.**

7.

⁶² Na tradução para o português das obras de Freud, o termo *angústia* foi traduzido como ansiedade. Consideraremos, portanto, angústia e ansiedade como sinônimos.

The band today is Westlife. The music is very good, very romantic and today a perfect for listen because **my heart is very confused. Sometimes my life so boring.** (...)

8.

Dear diary,

Today **I'm really happy**, but I'm tired too. I traveled to Uberlândia at the last weekend on the Friday, and I arrived yesterday in the morning. I really need to sleep! The teacher knows this.

Oh, but I'm happy because I sowed my boyfriend (my love!) and I kissed very much! So, the class was wonderful, the teacher is wonderful, my classmates are wonderful and the life is wonderful! Do you agree? Oh, but my English isn't wonderful! Not yes. But I'll arrive there! Because my teacher is wonderful, my... oh, that's enough!

9.

Hello diary:

Today is Sunday, and you (diary) ask me: _what do you do here, writing for me? Well, I know today is Sunday, but I get a lot of things for tell you. Because today was the oral presentation of class (...) we went for X's house. (...) it was wonderful. I talked about my last carnival in Tocantins. Was very very good. I got speak!!! **I'm so happy!! My morning was very special today...** "me diverti more". Had a breakfast!!! very delicious. Bye

Em 6, a aluna se permite desabafar e criticar os problemas que enfrenta na sala de aula de LE e conclui seu desabafo: "*estou começando a tomar raiva do english*". A aluna, em 7, extrapola os comentários sobre as aulas e faz comentários muito particulares sobre sua vida, também como um desabafo: "*my heart is very confused. Sometimes my life so boring*". Esse desabafo faz com que pensemos nossa escrevente com toda a complexidade que a envolve dentro e fora da sala de aula e como essas duas coisas estão imbricadas, ou seja, como as atividades da sala de aula evocam sua vida particular e vice-versa. Isso pode ser visto, também, no excerto 8: "*I'm happy because I sowed my boyfriend (my love!) and I kissed very much! So, the class was wonderful, the teacher is wonderful, (...)*".

Notemos que em todos esses exemplos os alunos usam algum tipo de afeto para expressar a situação por ele vivenciado. Nesse sentido, parece-nos proeminente apontar a **afetividade** como um elemento capaz de fazer insurgir um traço singular na escrita do diário. Notemos, no entanto, que a escrita do diário pressupõe que os sentimentos e as impressões acerca das aulas sejam explorados pelos alunos, mas o que flagramos em nossa pesquisa é que

esses sentimentos estão, na maioria das vezes, limitados a deixar evidente que o aluno gostou ou não disso ou daquilo, mas dentro do que é previsível e esperado na escrita do aluno para o professor (leitor conhecido dessa escrita).

Segundo Castro (1980), a afetividade está ligada às necessidades pessoais, aos sentimentos e emoções, às atitudes, aos interesses e aos valores dos alunos. A partir de Jean Piaget, a autora define afetividade como "os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; as diversas tendências, aí compreendidas as tendências superiores e, em particular, a vontade" (CASTRO, 1980, p.75). Ainda segundo a autora, tanto os sentimentos, ou seja, a afetividade, quanto o intelecto são os dois elementos essenciais do comportamento humano. Castro (1980) afirma que a afetividade é mais importante que o intelecto; todavia, para o sistema educacional vigente, este é sempre o mais valorizado e reconhecido. Cordié (1996), por outro lado, defende a impossibilidade de considerar um sem o outro. Dito de outro modo, para a autora, não é possível dissociar o funcionamento intelectual de tudo aquilo que constitui o ser humano, obviamente estando a afetividade aí incluída. Evangelista (2003) salienta que há uma tendência em se considerar nas discussões sobre a afetividade apenas os estados afetivos positivos, mas os afetos negativos, segundo a autora, devem ser igualmente considerados. Já Serrani (2002) afirma que os fatores afetivos configuram e determinam o sucesso ou insucesso na produção e aprendizagem da LE, sendo, desse modo, necessário insistir em pesquisas neste campo.

Se a afetividade é um elemento que direciona nossos alunos a uma posição singular para que daí ele encontre espaço para a produção do novo, do diferente, do deslocamento necessário para movimentar as posições histórica-ideologicamente determinadas, ela deve ser profundamente explorada e perseguida para compreendermos melhor tanto nosso sujeito-aprendiz, quanto seus desejos e sua relação como o aprendiz e com o próprio professor. Nesse momento, no entanto, nos cabe apenas apontar esse caminho que, certamente, deve ser percorrido. Apontamos, concomitantemente, nosso desejo em percorrer esse caminho futuramente, mas encerrar por aqui as análises das representações que constituem a escrita do diário e, por conseguinte, seu sujeito escrevente constituído por uma multiplicidade de vozes, mas também por uma que é somente sua, muitas vezes por nós, enquanto educadores, silenciada.

3.5 Conclusão

Durante todo esse capítulo nos detemos em analisar os dizeres do escrevente do diário, que ao enunciar, seja nessa escrita, seja na fala sobre essa escrita, fornece-nos elementos para nossa investigação intra-interdiscursiva e nos permitindo enxergá-lo em sua multiplicidade constitutiva. Por meio das ressonâncias discursivas, buscamos investigar o trabalho das regularidades nessa escrita, e assim, detectamos como os efeitos de sentido são produzidos, *produzindo* um discurso predominante.

Na primeira parte de nossa análise, apontamos e analisamos as imagens com as quais nossos escreventes se identificam e que se referem às auto-representações. Apontamos que essas concernem às imagens correspondentes ao bom aprendiz logo, à forma que este pode ser representado no imaginário desse escrevente (seu lugar, sua posição, seu dizer, seu proceder, seu progresso etc.).

Na segunda parte, analisamos a escrita do diário como uma resposta às demandas do professor, ou seja, uma escrita que procurava corresponder, em níveis consciente e inconsciente, a imagem que o aluno acreditava ser a imagem que o professor esperava dele. Exploramos nessa parte de nossa análise a emergência regular de dizeres nos quais se explicita a posição do aluno como aquele que não sabe, mas que aprende a partir do professor, de sua aula, sendo que este detém o saber que o aluno almeja, mas que não alcança plenamente, permitindo que apontemos como a posição-aluno que aí se configura.

Na terceira parte de nossa análise, nos ocupamos em investigarmos as representações do aluno a partir de um distanciamento pronominal sobre aquilo que é por ele enunciado. Vimos que ao se distanciar do que é dito por meio de uma escolha léxico-pronomial nosso escrevente se permite dizer mais. Procuramos então explorar esse dizer que revela mais na/da relação professor-aluno.

De acordo com a quarta parte de nossa análise, vimos que as representações de nossos escreventes são delineadas segundo o lugar e a posição ocupados pelo professor na aprendizagem. Ou seja, os modos de dizer sobre o professor e sobre seu papel apresentam a representação do professor como aquele que ocupa o lugar central no ensino-aprendizagem de LE, aquele que sabe e é capaz de transmitir tal saber.

Em seguida, detectamos as representações dos alunos acerca do que é aprender inglês e de como, em seu imaginário, esse processo de aprendizagem acontece. Analisamos a configuração dos mecanismos enunciativos do sujeito-escrevente em seus modos de dizer sobre o que é normal e o que não é normal nesse movimento de aprendizagem e as relações entre os envolvidos. Enquanto que na sexta parte da análise presente, vimos como uma função bem antiga dos diários ainda produz efeitos de sentido no modo com que eles são hoje utilizados no ensino de línguas. Analisamos o diário em seu uso como confissão, apresentando-se como um instrumento revelador e/ou instrumento disciplinar que legitima as relações entre professor e aluno.

Discutindo sobre a opinião direta dos alunos acerca do diário e de sua escrita, percebemos que de um modo geral essa prática não é muito bem quista, além dos alunos terem a consciência de seu poder (ainda que limitado, sabemos) de filtrar as informações que eles querem que cheguem até o professor. Discutimos, por fim, que existem determinados enunciados dentro dessa escrita que fogem do esperado, do demandado pelas representações do aluno, ou do que o aluno imagina que o professor demanda. Existem momentos singulares nessa escrita em que o aluno enuncia a partir de algum elemento que abre espaço para o diferente, logo possibilitando deslocamentos nessa relação entre aprendizagem e entre o professor-aluno. Apontamos que a afetividade pode ser essa mola propulsora de uma produção singular. E se soubermos como essa mola pode ser ativada/alimentada no intuito de que o aluno ouça seu próprio desejo promovendo deslocamentos nas posições e aprendizagem de fato? No entanto, reconhecemos que nesse momento por limitações de espaço, tempo e também de proposta, não nos cabe fazer tais estudos. Deixamos aqui, portanto, a necessidade e o nosso desejo de prosseguirmos com essa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da escrita do diário de aprendizagem de LE, procuramos, ao longo de toda essa pesquisa, apontar, descrever e compreender as representações de ensino e aprendizagem de LE que constituem o dizer e o fazer dos alunos envolvidos nesse processo. Buscamos investigar como essas representações são construídas dentro dessa escrita e qual a relação entre elas e o modo como nossos sujeitos-aprendizes se posicionam dentro da sala de aula em sua relação com o professor e com o ensino. Verificamos então que o sujeito da escrita do diário, o escrevente, deve ser compreendido em sua heterogeneidade e em sua relação com a história, ou seja, como sujeito efeito de uma memória discursiva cujos dizeres ressoam sempre de outros lugares e ganham voz e vez no que é enunciado por ele. É desse modo que nos deparamos com regularidades enunciativas nessa escrita, que caminham sempre em torno de um mesmo espaço dizível, de uma mesma previsibilidade.

No intuito de ampliar nossa discussão, delineamos o percurso histórico no qual o diário foi instaurado. Percebemos com isso que todas as características do diário e de seu uso foram apresentadas ao longo dessa discussão e de alguma forma incorporadas para o formato de diários utilizados no ensino e, sobretudo no ensino de L2. Mas temos que enfatizar que, não sendo o tempo estático, não o são também as relações e as posições aí tomadas. Desse modo, se o diário surge primeiramente no cristianismo como uma forma de confissão; ou mais adiante, como uma forma do sujeito se ordenar em meio ao caos de uma época; ou como uma forma de avaliar a aprendizagem, seja na escrita ou em qualquer outra instância. Ele surge também como uma espécie de contato entre mãe e filha, entre escrevente e professor e daí suas características essenciais de reflexão, de desabafo, começam a passar por uma espécie de filtro e é justamente ele que determina o que pode e deve ser “ouvido” pelo outro.

Na discursividade presente nos diários de aprendizagem de LE investigados nesta pesquisa apontamos regularidades enunciativas em torno das representações de si, do professor e do processo de aprendizagem. Discutimos também as regularidades em torno do diário como instrumento para a confissão e exploramos os seus efeitos para a escrita e para relação com o professor. Vimos também como o modo de enunciar no diário e na entrevista marca um distanciamento entre enunciador e o que é enunciado e quais são os sentidos aí produzidos. Vimos ainda a relação dos alunos com essa escrita e a importância que eles atribuem a ela. Pudemos observar que apesar de termos em nosso *corpus* diários que valeram notas e diários que não valeram notas não percebemos diferenças enunciativas significativas

em relação às representações sobre o instrumento ser ou não para nota. Isso corrobora nossa hipótese que a nota em si não provoca deslocamentos na forma como esse escrita será desenvolvida. A função avaliativa dessa atividade está no modo como o aluno vai corresponder às demandas do professor e do processo e é nesse ponto que os sentidos de sua escrita são produzidos, ou seja, o modo como vai ser reconhecido e se reconhecer em seu lugar e posição de aluno (se esforça, melhora etc.). Observamos que os alunos desenvolveram a escrita a partir da importância dada para essa atividade pela professora. Ou seja, a professora deveria enfatizar que o diário deveria ser escrito e recolhido por ela em uma certa periodicidade. Quando a professora deixa essa atividade totalmente livre, podendo escrever e entregar apenas quem quisesse, somente um aluno e apenas por uma vez, entrega seu relato. Por outro lado, delineamos a possibilidade de um fazer diferente dentro dessa escrita. Falamos assim da singularidade como elemento imprescindível para o processo produtivo e não circular. Vemos a necessidade de trabalhar no sentido de impulsionar deslocamentos nas relações da sala de aula e com isso mobilizar o processo de aprendizagem ao mobilizar na relação aluno-professor a produção e não apenas a reprodução.

A respeito das perguntas que nortearam nossa pesquisa, acreditamos que desde a primeira página desse nosso estudo procuramos tais respostas. Estas foram evidenciadas, sobretudo no capítulo em que analisamos e discutimos nosso *corpus*. Retomando essas perguntas na tentativa de objetivar as respostas para encerrarmos o presente estudo, temos : 1. quais são os efeitos de sentido que surgem a partir da exigência – demanda do professor – de uma escrita reflexiva do diário? 2. Há algo da ordem do singular nesta escrita? Por meio de quais enunciados no discurso dos alunos podemos depreender momentos que demonstrem efeitos de uma demanda social esperada nas condições de produção desse discurso ou alguma singularidade do enunciador – aluno-escrevente do diário – trafegando em direção contrária a essa demanda que antecipa os efeitos de sentido de seu dizer?

Observamos que os efeitos de sentido produzidos na escrita do diário segundo as exigências do professor e do processo são as representações que correspondem às imagens do que seja um bom aprendiz. Nesse sentido, o aluno caminha sempre rumo a um desejo que pode ser seu ou do professor, mas é sempre inatingível (*estou me esforçando; vou melhor; estou cada dia melhor etc.*), ocupando o lugar daquele que não sabe, mas que aprende a partir do professor, o qual está representado como elemento central do processo de aprendizagem (*deve fazer com que os alunos aprendam; deve fazer com que os alunos gostem de inglês*). Essa exigência ainda que subentendida de reflexão contribui para que no diário sejam

produzidos movimentos circulares de dizeres que se chocam e se contradizem, dando corpo e espaço para as vozes destoantes constituintes de nossos aprendizes. Reconhecer as representações do aluno nos abre espaço para que o enxerguemos em sua multiplicidade de vozes, em sua localização na história e na ideologia e como essas representações atuam nele e na sua forma de se posicionar frente sua aprendizagem. Diante dessa constatação, acreditamos que temos mais elementos para que possamos experimentar momentos de deslocamentos na relação professor-aluno para facilitar o processo de aprendizagem.

Esse trabalho de escuta deve enfim ser contínuo e constante no sentido de mobilizar a heterogeneidade constituinte de todo discurso e, ao mesmo tempo, impulsionando-nos a ir muito além daquilo que está aparentemente explícito (visível) no discurso da sala de aula de L2 por meio da escrita do diário. Conseqüentemente, aproximamo-nos da multiplicidade de vozes que permeiam a relação professor-aluno e isso nos permite uma maior compreensão acerca de como os sujeitos dessa relação são constituídos e de como devem aí ser discutidos.

Respondendo à segunda questão, podemos dizer que observamos em alguns momentos dessa escrita algo que surge desestabiliza os sentidos e abre espaço para a produção singular que, de alguma forma, mobiliza o sujeito. Acreditamos que a singularidade, bem como seus efeitos nas relações, configuram um elemento importante para a aprendizagem. Observamos então que os enunciados que apresentam uma carga afetiva – muito além do *eu gostei disso, não gostei daquilo* – tendem a romper com a circularidade das representações e, concomitantemente, com as demandas do professor e do processo que antecipam os efeitos de sentido de seu dizer em seu diário.

Indicamos, assim, uma possibilidade de ruptura na escrita do diário na medida em que deflagramos momentos singulares em meio uma pluralidade que massifica, lugar tão comum na sala de aula. Cabe-nos, no entanto, propor uma investigação mais detalhada desse aspecto no diário. Tal estudo pode vir a oferecer um campo no qual o novo pode ser concebido: a afetividade como traço que faz com que a singularidade se evidencie. Segundo Miccoli (1996, p. 100), são poucos “os estudos direcionados à pesquisa de variáveis afetivas no componente social da aprendizagem de línguas em sala de aula”. Nesse sentido, a continuidade dessa discussão contribuirá com modo como utilizamos o diário na aprendizagem; contribuirá com as relações e posições demarcadas na sala de aula e ainda contribuirá com as discussões que consideram o campo afetivo no ensino e aprendizagem de LE, mas desconsideram a dimensão do inconsciente do sujeito.

Por ora, cabe-nos encerrar a discussão que propomos para este trabalho de pesquisa e de escuta. Acreditamos que contribuímos para as discussões acerca do diário e de seu uso na aprendizagem, mas, sobretudo, para a discussão de seu sujeito escrevente. Em nosso delicado trabalho de escuta, procuramos ouvir os conflitos e as contradições que insurgem na escrita dos alunos, revelando muito desse sujeito. Deste modo, reafirmamos que

devemos procurar por dissonâncias dando voz às contradições e conflitos dos nossos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Acreditando na heterogeneidade do sujeito, acreditamos que a contradição é constitutiva de todo sujeito e defendemos, então, que devemos aprimorar nossos mecanismos de escuta dessa contradição e ali trabalharmos (REIS, no prelo).

Essas dissonâncias, a nosso ver, são capazes de romper com o que é da ordem do intencional desestabilizando, por fim, uma regularidade cíclica que estagna as relações dentro da sala de aula e do aprendizado. É por essa constatação que por diversas vezes exaltamos a necessidade de compreendermos o sujeito dessa escrita – bem como de toda a educação – como sujeito do inconsciente, constituído por uma multiplicidade de vozes e desprovido do controle absoluto sobre aquilo que é por ele dito. Defendemos, portanto, que é desse modo que ele deve ser considerado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C. L. H. *A estilística no discurso da gramática*. Campinas: Pontes, São Paulo: Fapesp, 2004.

AGUSTINI, C. L. H. (N)as dobraduras do dizer e (N)ão não-um do sentido e do sujeito. Comunicação oral apresentada durante o II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Porto Alegre, 2005. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/interdiscurso/carmenagustini.pdf>. Acesso em Nov/2006.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

BACHMAN, L. F. Modern language testing and the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, n. 17, p. 1-42, 2000.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um Estudo dos Processos Identificatórios nas Práticas de Ensino*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BAILEY, K.M. *Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game*. In: SADTONO, E. *Language Acquisition and the second/foreign language classroom*. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore, 1991. p. 60-102

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. v. 1. Campinas, SP: Pontes, 1966.

BERTOLDO, E. S. O Contato-confronto com uma língua estrangeira a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M.J.F. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003. p.83-118

BERTOLDO, E. S. Leitura e produção oral no contexto de formação de professores de língua estrangeira. In: LIMA, R. C. C P. (Org.) *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 111-153

BLUMER, H. An appraisal of Thomas and Znaniecki's: The Polish Peasant in Europe and American. *Social Science research council*, N. York, 1939.

BROWN, H. D. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. San Francisco State University. San Francisco: Longman, 2004

BROWN, J. D.; RODGERS, T. *Doing second language research*. Oxford: Oxford, 2002.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASTRO, M. N. C. *A afetividade no ensino: um foco Humanista*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980. 196 p.

CLAPHAM, C. Assessment and testing. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge, v.20, p. 147-161, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. A Aula de Leitura: Um Jogo de Ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *O Jogo Discursivo Na Aula de Leitura Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002. p 27-33

CORACINI, M. J. F. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a. p. 305-327

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J. BERTOLDO, E. S. *O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b. p.193-210

CORACINI, M. J. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J.F (Org). *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003c. p. 139-159

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Trad. Sonia Flach e Marta D'agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTINHO, A. *Antologia brasileira de literatura*. Rio de Janeiro. Vol. III. 2ª ed. Editora Distribuidora de livros Escolares LTDA. 1967.

CRUZ, A. A. A.; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENES, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*.ed. UEL. Londrina, 2002. p. 95-107

DEACON, R. Discourses of Discipline: Rethinking Critical Pedagogical in South Africa. In: NAIN, Z. Et al (Eds.). *Communication and Development*. Londres, Sage, 1994.

DEACON, R.; PARKER. B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 97-110

DABÈNE, L. Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquées*, n. 55, p. 39-46, 1984.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N.Y.: Plenum Press. 1985

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25).

DUCROT, O. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo; Global Ed., 1981.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduadro Gimaraes. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ECKERT-HOFF, B. A Denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M.J.F. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003. p. 285-302

ELLIS, G; SINCLAIR, B. *Learning to Learn English*. Cambridge University Press, 1989.

EVANGELISTA, H. A. *A utilização de feedback como estratégia de ensino/aprendizagem da escrita em inglês como L2*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

EVANS, D. *An introductory dictionary of Lacanian psychoanalysis*. N. York: Routledge, 1996. (Reimpressão, 2005).

FAGES, F. B. *Para Compreender Lacan*. Trad. M. D. Magno e Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1971.

FOUCAULT, M. *Language, Counter-Memory, Practice*. Oxford, Blackwell, 1977.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In.: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* São Paulo: Vega Passagens. 1992.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de R. Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*, 6. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2000.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Editoras da UNICAMP, 1992.

GENESE, F; UPSHUR, J. A. *Classroom – based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: Diálogos e Duelos*. São Carlos: Clara Luz, 2004.

GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In.: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *O Jogo Discursivo Na Aula de Leitura Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002. p. 103-111

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, nº 41, p. 39-50, Jan.-Jun., 2003.

GRIGOLETTO, M. Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 53-63.

GHIRALDELO, C. M. *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. 194p.

GHIRALDELO, C. M. Leitura, Subjetividade e Singularidade. In: LIMA, R. C. C P. (Org) *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-218

GONZALES, V. D. *Entre os limites do real e a ilusão da transparência: o processo de produção de sentidos*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

HUDSON, R. E-mail message to the Linguistics Association of Great Britain (LAGB) listserv. 1999.

JARVIS, J. Using diaries for teacher reflection on in-service. *ELT Journal* Volume 46/2. Oxford University Press. p. 133-143, 1992.

KERKA, S. Journal Writing as an Adult Learning tool. *Practice Application Brief*, n. 22, 2002.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998. (Texto: A significação do Falo).

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998. (Texto: A instância da letra no inconsciente ou a razão desde de Freud).

LEJEUNE, P. *Le moi dès demoiselles – Enquête sur le journal de jeune fille*. Paris: Seuil, 1993.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LOWENSTEIN, S. A brief history of journal keeping. In: FULWILER, T. (ed.). *The journal book*. Portsmouth, N. H.: Boynton/Cook, 1987.

LUKINSKY, Joseph. Reflective Withdrawal Through Journal Writing. In: Mezirow J. & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990. p. 213-234

LOURAU, R. *Le journal de la recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris: Meridiens Klincksieck. 1988.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes. 1998

MARTINS, R. L. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação). *The Specialist*, v. 25, n. especial, p. 81-111, 2004.

MATTOS, A. Estudos com diários. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, FALE/UFMG, v. 8, n. 1, p. 147-58, Jan/Jun. 1999.

MCDONOUGH, J. A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal Volume 48/1* January. Oxford University Press, p. 57-65, 1994.

MEZIROW, Jack. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: MEZIROW J. & ASSOCIATES (Eds.). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 1-20, 1990.

MICCOLI, L. S. Journal – Writing as Feedback and as an EFL-Related-Issues Discussion Tool. *Estudos Germânicos*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 55-66, Dez 1987.

MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, p. 81-102, 1996.

MICCOLI, L. S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188

MORITA, M. K. Diários dialogados e diálogos a distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 83-92

MORLEY, H. *Minha Vida de Menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NASIO, J. D. *Os 7 conceitos cruciais da psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

NEVES, M. S. *Processo Discursivo e Subjetividade: Vozes Preponderantes na Avaliação da Oralidade em Língua Estrangeira no Ensino Universitário*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. 276p.

NEVES, M. S.; REIS, V. S. O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas. No prelo.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: A fluidez nos limites do simbólico. *Rua*, nº 4, p. 9-19, 1998.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. ed. Campinas. 2002.

OXBROW, G. Writing toLearn: dialogue journals and strategy training. Disponível em: <http://www.iatefl.org.pl/tdal/n4w2learn.htm>. Acesso em: maio de 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 41-76, Jan./Jun. 2006.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F.Q. [O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa](#). In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PECHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed.Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p 163-246

PÊCHEUX, M. A Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed.Campinas: Editora da Unicamp, 1997a. p 61-161

PÊCHEUX, M.A. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed.Campinas: Editora da Unicamp, p. 311-319, 1997b.

PÊCHEUX, M.A. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PEZENTE, R. Diários reflexivos e grupo de discussão: a polifonia e os discursos presentes em uma aprendizagem reflexiva. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 175-199

POPKEWITZ. T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 173-210

PORTO, C. V. *Percepções de professores de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso*. 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

POSSENTI. S. Teoria do Discurso: Um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. (orgs) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo. Cortez Editora, 2004. p. 353-392

REIS, V. S. Análise das representações em diários de alunos de línguas estrangeiras. *Revista do I Encontro Mineiro de Análise do Discurso da FALE/UFMG*. No prelo.

REIS, V. S. *O dizer e o fazer de uma professora de inglês inserida em um projeto de formação continuada: análise das representações que constituem sua prática pedagógica*. No prelo.

RICHARDS, J. C. Towards reflective teaching. *The teacher trainer*. V. 5, nº3, 1991.
Disponível em: <http://www.tttjournal.co.uk>. Acesso em Julho / 2006.

RIOLFI, C. R. Escrever em língua estrangeira: a interação professor/aluno através de diários dialogados. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 17, p. 99-112, Jan./Jun. 1991.

RIOLFI, C. R. A singularidade da pesquisa universitária em letras: questão e transmissão. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 38, p. 85-99, Jan./Jun. 2000.

RIOLFI, C. R. Equívoco e Singularidade: Subjetividade na Fala de Uma Criança. In: LIMA, R. C. C P. (Org.) *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 219-233

RUBIN, J. What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*. v. 9, n.1, p.41-51, 1975.

SCHENSUL, S.; SCHENSUL, J; LECOMPTE, M. constructing a semistructured interview schedule. In: *essential ethnographic methods: observations, interviews, and questionnaires*. Walnut Creek: AltaMira Press., 1999. p. 153-157

SERRANI-INFANTE, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1997a.

SERRANI-INFANTE, S. M. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *D.E.L.T.A.*, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997b.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167

SERRANI-INFANTE. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 38, p. 109-120, Jan./Jun. 2000.

SERRANI-INFANTE, S. M. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SERRANI, S. Afetividade escrita em língua estrangeira. In: *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras* Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 22, p. 7-21, Jan-Jul. 2002.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SHOHMY, E. Performance assessment in language testing. *Annual review of applied linguistics*, n.15, p. 188-211, 1995.

SIMÕES, R. A prosa sem cerimônia de Helena Morley. In: BITARÃES, A. N. (org.) *Revista de Literatura (Vestibular UFMG)*. Belo Horizonte: Villa Editora, v. 1, p. 32-48, 1999.

SPOLSKY, B. *Measured words*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise*. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

VIANNA, H.M. Técnicas e instrumentos de avaliação. In: SOUSA, E.C.B.M. (Org.) *Curso de especialização em avaliação à distância*. Brasília: Universidade de Brasília, v. 1, p. 36-78, 1997.

YINGER, R. J. A study of teacher epistemologies, *Australian Journal of Education*, nº 25, v. 2, p. 194-208.

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Tradução de J. A. Pacheco. Porto: Porto Editora, 1994.

Bibliografia Consultada

LEITE, N. V. A. *Psicanálise e análise do discurso: O acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Maêmico, 1994.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom*. 1997. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Graduate Department of Education, University of Totonto, Canadá, 1997.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanês & Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RIOLFI, C. R. O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna. 1999. 361f. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campina, Campinas, 1999.

Glossário de termos do discurso: projeto de pesquisa: *A Aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor* (1997-2001) / Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira; Bolsista de Iniciação Científica: Ana Boff de Godoy [et al.]. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001. – 30p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1.ed. [15ª impressão].

Filme

VIDA de Menina. Direção: Helena Solberg. Brasil/Diamantina: Radiante Filmes, 2004. (101 min.).

ANEXO I

Cópia do formulário para a entrevista (preenchido pelos alunos no primeiro contato).

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS <u>FORMULÁRIO DE INFORMANTES PARA PESQUISA</u></p> <p>NOME: _____</p> <p>END.: (rua, av) _____ Nº: _____</p> <p>BAIRRO: _____ COMPL.: _____ CID.: _____</p> <p>CEP.: _____ TEL.: _____ CEL.: _____</p> <p>EMAIL (letras maiúsculas): _____</p>

ANEXO II**Cópia das perguntas que nortearam a entrevista****FACULDADE DE LETRAS /UFMG****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
ENTREVISTA DE PESQUISA ACADÊMICA**

NOME:

TEL.:

CEL.:

DATA:

QUESTÕES

1. Você teve que escrever um *journal* neste semestre? Qual é a primeira coisa que vem a sua cabeça quando você pensa nesse *journal*?
2. Qual foi seu sentimento em relação a essa escrita; a essa atividade?
3. Em que momento você se dedicava a escrita do *journal*? Você acha que esse momento era o mais adequado? Fale sobre isso.
4. Para quem você escreve (u) e como você se sente em relação a essa (s) pessoa (s)?
5. Fale sobre as facilidades e dificuldades encontradas por você no desenvolvimento dessa escrita.
6. Como se desenrola sua relação com a aula, com o próprio *journal*, com o professor e com o processo nessa escrita?
7. Qual importância você atribui ao “feedback” dado pelo professor?
8. Que tipo de prática você acha que é o *journal*? Você acha que é uma prática de diálogo, avaliação, escrita, conversa particular, etc?
9. Como você avaliaria essa sua experiência (positivamente / negativamente / indiferente)? Fale sobre ela.

ANEXO III:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu,, autorizo a gravação em áudio ou por escrito e utilização de diários meus sobre o meu processo de ensino e/ou aprendizagem da língua inglesa na FALE para pesquisa acadêmica intitulada “O Uso Do Diário De Aprendizagem De LE Sob A Perspectiva Discursiva”, sob a responsabilidade de Valdeni da Silva Reis. Colaboro com a pesquisa sem quaisquer fins lucrativos ou riscos para a minha saúde física ou mental. Esta gravação estará sob a responsabilidade de

.....

Autorizo também sua publicação por meio impresso, ou na WEB. Estou ciente que não terei qualquer participação financeira em caso de sua inserção em algum livro. Reservo-me ao direito de retirar meu consentimento caso eu me sinta prejudicado(a).

Idade: anos

Sexo:

Com o direito de que me seja assegurado o sigilo necessário:

() autorizo o uso de meu nome verdadeiro

() prefiro o uso do pseudônimo

() prefiro que me atribuam um número

Data: de de