

Um olhar discursivo sobre o Diário de Aprendizagem de LE: representações e deslocamentos pronominais*

Valdeni da Silva Reis^o

Resumo: este trabalho objetiva investigar e discutir os efeitos de sentido mobilizados na escrita do diário de aprendizagem de Língua Estrangeira a partir de deslocamentos pronominais utilizados pelo sujeito dessa escrita. Nesse sentido, partimos dos domínios da Linguística Aplicada e expandimos alguns de seus conceitos por meio de noções advindas da Análise de Discurso da linha francesa, numa proposta interdisciplinar de estudo.

Palavras-chave: Sujeito; Representações; Linguagem; Ensino-Aprendizagem de LE; Análise de Discurso

Abstract: this paper intends to investigate and to discuss the meaning effects mobilized in the learning journal writing through the pronominal exchanges used by the learners. This is an interdisciplinary study since it includes questions and concepts from Applied Linguistics problematized by a French Discourse Analysis School.

Key-words: Subject; Representations; Language; Teaching-Learning FL; French Discourse Analysis

0 – Introdução

A forma como nos posicionamos em relação ao ensino e à aprendizagem se constitui, irremediavelmente, segundo as experiências vivenciadas em nossa própria aprendizagem e, portanto, segundo as relações e o contato com o outro e com as vozes e as representações que são construídas nessa trajetória. É desse modo que evocamos o sujeito que se constitui na linguagem e na sua relação com outro, com a história e com a ideologia. Consideramos que as palavras são ligadas às coisas na medida em que a ideologia estabelece essa relação, isto é, “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 interpretação. Consideramos, assim, 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 à sua volta.

* O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

^o Mestre em Linguística Aplicada (UFMG); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFMG). 2010.

Olhar o diário de aprendizagem de uma Língua Estrangeira – doravante LE – sob a perspectiva discursiva requer, simultaneamente, um olhar sobre o sujeito dessa escrita com a história (desse instrumento) e as relações de poder mobilizadas nos dizeres que compõem sua escrita. Consideramos, portanto, “que o sentido da escrita do diário não existe isoladamente, mas é sim determinado principalmente, por posições ideológicas representadas no processo histórico social no qual as palavras são produzidas” (REIS, 2006a, p. 3). Desse modo (e não de outro) os sentidos são constituídos em um processo de movimento contínuo.

Nesse olhar, assumimos, então, que na relação do sujeito com a LE são construídas representações que interferem diretamente, de forma positiva ou negativa, na aprendizagem dos alunos. Essas representações balizam os significados atribuídos aos lugares e às posições assumidas pelo professor e pelos alunos na aprendizagem (REIS, 2006b). Logo, o presente trabalho pretende discutir algumas dessas representações que permeiam a escrita diários – e a fala sobre esta escrita – de alunos de inglês como LE observando, ao mesmo tempo, como elas (as representações) são constituídas e mobilizadas a partir de um deslocamento de posição enunciativa, isto é, o aluno fala do lugar de um outro, para falar de si próprio por meio de deslocamentos léxico-pronominais. Propomos, por fim, analisar os efeitos de sentido produzidos por esse distanciamento, considerando que as posições assumidas nessa perspectiva se referem ao modo pelo qual o sujeito (se) significa no discurso, logo, às suas próprias posições no discurso (NEVES e REIS, 2009).

Nas seções que se seguem, apresentamos uma breve discussão acerca do diário e de seu uso, bem como do sujeito e do conceito de representações que ora assumimos. Posteriormente, discutimos a constituição do *corpus* e as categorias de análise que nos orientam em nossa análise lingüístico-discursiva. Finalmente, apresentamos a análise¹ das representações dos alunos de LE a partir de um distanciamento na escrita e na fala sobre essa escrita, por meio do uso de determinadas escolhas pronominais/lexicais: *a gente; eles; você; ce; we; eles; them; etc.*

¹ Ressaltamos que a análise que aqui será apresentada é um recorte de nossa dissertação de mestrado intitulada “O Uso do Diário de Aprendizagem De Língua Estrangeira (Inglês) Sob a Perspectiva do Processo Discursivo” (cf. REIS, 2007a).

1. O sujeito e suas representações e deslocamentos na escrita do diário de aprendizagem de LE

Procuramos explicitar em trabalho anterior² a atuação da história e da ideologia para a significação do diário e para o modo com que ele passa a ser utilizado na educação, no ensino-aprendizagem de LE e na pesquisa. Estabelecemos, assim, a localização e a utilização do diário no tempo e no espaço (*cf.* REIS, 2007a).

As características do diário e de seu uso foram incorporadas e/ou transformadas no decorrer do tempo e hoje, nos domínios da Linguística Aplicada – doravante LA –, ele é definido e utilizado no ensino-aprendizagem de LE como uma escrita de caráter reflexivo desenvolvida pelos alunos acerca de cada aula (LIBERALI, 1999; LUKINSKY, 1990; entre outros). Em outras palavras, o diário é definido como um método reflexivo de coleta de informação sobre as aulas de LE que estabelece diálogos entre alunos e professores (GENESEE e UPSHUR, 1996; MICOLLI, 1987; MORITA, 2002;), sendo ou não instrumento para a atribuição de notas.

Consideramos agora, o sujeito que se constitui nessa escrita. Defendemos que esse sujeito se constitui quando fala das/nas relações sociais. Dessa forma, reafirmamos que é na linguagem que o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que a constitui: sujeitos todos somos, desde que nos apropriamos do uso da linguagem (ORLANDI, 1998, CORACINI, 2003a). Logo, podemos e devemos explorar o sujeito do ensino-aprendizagem em sua prática discursiva, e por assim ser, sujeito em sua relação com a língua e com a história e perpassado pelo inconsciente.

É desse modo que falamos de um sujeito que se revela efeito de linguagem, e a psicanálise, nesse contexto, busca suas formas de constituição, não em uma "fala homogênea", mas na diversidade de uma "fala heterogênea" que é exatamente a consequência de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente (CARDOSO, 2003, p. 88), constituído no interdiscurso, isto é, naquilo que fala antes, mas em um lugar diferente; o *já-dito*. Nas palavras de Pêcheux (1995, p. 162), o interdiscurso é uma objetividade material que reside no fato de que algo sempre fala antes, em outro lugar e de forma independente. Completamos afirmando que devemos considerar esse sujeito a partir da constituição de sua identidade continuamente em movimento e heterogênea, reconhecendo “seu caráter contraditório que, marcado pela incompletude,

² Ver Reis (2007a).

anseia pela completude, pelo desejo de querer ser inteiro” (BERTOLDO, 2003, p. 96), jamais atingido, sempre desejado. A partir de Grigoletto (2005, p. 63), consideramos que o “sujeito desejante e apartado do seu presente é uma posição bastante recorrente na constituição do professor ou aluno de língua estrangeira”. Podemos constatar esse fato observando a reincidência de relatos de alunos de LE que, na escrita de seus diários, traçam um caminho de modo circular pelo discurso da falta de tempo, de competência, de dedicação; em contrapartida, ele diz que se esforça, ou que irá se esforçar, se dedicar, melhorar³, etc., falta-lhe algo e, ao mesmo tempo, o aluno quer ser aquilo que (imaginariamente) o seu professor deseja, isto é, um aluno que se esforça, que melhore, e assim por diante conforme as imagens que constituem um (professor) e o outro (aluno).

Enfatizamos, assim, a necessidade de falar não em identidade fixa e acabada, mas sim em identificação ou momentos de identificação, compreendidos "como um processo em movimento, no qual o sujeito se constitui pela multiplicidade de discurso, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si" (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288). O sujeito da aprendizagem aí se inscreve sócio historicamente e procura trabalhar na ilusão de ser homogêneo. Inadvertidamente, no entanto, a heterogeneidade lhe salta via linguagem e nos permite perceber as contradições e os conflitos reveladores de pistas desse sujeito cindido. É assim que a identidade do sujeito aparece na escrita do diário, atrelada a discursivos, outras vozes que se movimentam, nem sempre harmonicamente, como discutiremos adiante em nossa análise.

A noção de representações aqui evocada baseia-se no sentido das Formações Imaginárias, noção desenvolvida nos trabalhos da primeira e da segunda fase de Pêcheux (1997) e Pêcheux e Fuchs, (1997). Segundo Coracini (2003a, p. 219). “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Pêcheux (1997) afirma que o que funciona no discurso é uma série de formações imaginárias – as representações – designadas a partir das 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” (Pêcheux, 1997, p. 85). Considerando aqui as relações de poder e

³ Ver Reis (2007a).

as diferentes posições dentro do discurso pedagógico, podemos dizer que tais posições são constituídas por gestos de interpretação (ORLANDI, 1998), segundo os lugares que os sujeitos ocupam no discurso da aprendizagem de L2. De acordo com Pêcheux (1997) as representações são projeções que resultam sempre de processos discursivos anteriores. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que um discurso sempre se relaciona com outros (PECHÊUX, 1995; 1997). Desse modo, definimos representações como

a relação do sujeito com os acontecimentos à sua volta, incluindo suas experiências, os outros sujeitos com os quais ele se relaciona e o modo como ele se vê e se posiciona a partir do olhar do outro. Neste sentido (...) as tomadas de posição do sujeito se dão a partir de momentos de identificação nos quais o sujeito se reconhece e, inconscientemente, assume esses elementos como constituintes de suas representações, logo, de seu dizer e agir.

(REIS, 2006a, p.04)

Discutimos, nessa seção, o sujeito da escrita do diário, como aquele que se constitui via linguagem a partir do contato com outro, de suas experiências, de sua busca pelo desejo – de ser inteiro e de ser o que o outro (professor) deseja – e de suas representações daí advindas. Na seção seguinte, apresentamos a constituição do *corpus* analisado e a metodologia de análise que nos orienta.

2. A constituição do *corpus* e as ressonâncias discursivas

Seguiremos, na proposta análise, um dispositivo que, segundo Orlandi (1999), é a escuta discursiva, isto é, o meio pelo qual os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, bem como suas filiações de sentidos, são evidenciados. Assim, procuramos, por meio dessa escuta, descrever a relação do sujeito com sua memória, estabelecendo uma relação entre descrição e interpretação.

Serão analisados, a partir do princípio das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 1997; 1998; 2001), excertos de diários e de entrevistas sobre tal escrita de alunos de inglês como LE. Tal princípio define que há ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante: as representações. Nos depoimentos, o pesquisador se preocupa não com o conteúdo dos enunciados, mas sim com os modos de enunciar, isto é, o modo como os

efeitos de sentido são produzidos e que ressoam para a constituição do que é dito e/ou intencionado dizer; da contradição e conflitos e de *já-ditos* (interdiscurso) que, imbricados, coadunam-se na materialidade daquilo que é dito no fio do discurso (intradiscurso).

De acordo com a categorização da *ressonância discursiva*, a análise é focada na construção da referência do objeto de discurso, como por exemplo, na construção de argumentações apresentadas nos excertos de diários. Assim, o conjunto de categorias⁴ das ressonâncias discursivas é o seguinte (quatro categorias e três subcategorias⁵):

1. Repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
2. Repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. Modos de enunciar presentes no discurso:
 - 4.1 Modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - 4.2 Modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - 4.3 Modo de acréscimos contingentes através de incisivas e de glosas.

Serão apresentados e discutidos nove excertos retirados de diários e de entrevistas sobre a escrita do diário de alunos do curso de línguas (inglês) de um centro de extensão (básicos I, II e III e intermediário I) e da graduação (1º período) do curso de Letras de uma universidade federal do estado de Minas Gerais. A seguir, apresentamos a análise, apontando a presença de deslocamentos pronominais envolvidos na escrita desses diários e/ou na fala sobre tal experiência.

Ressaltamos que os relatos serão apresentados sem qualquer correção ou observação às formas gramaticalmente corretas da língua inglesa ou portuguesa — considerando que a língua portuguesa está, muitas vezes, presente na constituição da escrita dos diários dos alunos nas fases iniciais de sua aprendizagem da L2.

⁴ Para o detalhamento dessas categorias ver Reis (2006a; 2007a).

⁵ Serrani-Infante (2001, p. 40) propõe apenas três categorias das repetições. Propomos, contudo, uma subcategorização de suas categorias no intuito de facilitar a operacionalização dessas categorias no proposto estudo.

3. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de LE: o “distanciamento” do aluno daquilo que é por ele enunciado

No universo que compõe as representações de nossos escreventes⁶ de diário⁷, há um elemento recorrente e que, por isso, merece ser destacado. Na presente subseção desse artigo, destacamos o modo de enunciar de nosso escrevente quando este (deve) fala(r) sobre si e seu processo de aprendizagem de LE a partir dessa escrita. Observemos 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)

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 Para ver todas as representações exploradas na escrita do diário de aprendizagem de LE, ver Reis (2007a).

Destacamos que os alunos optam, muito frequentemente, 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 logo, na primeira pessoa do singular: eu/I. Compete-nos, então, investigar o que essa escolha pronominal pode nos indicar, ou em nossos termos, quais são os efeitos de sentido que podem ser produzidos a partir dessa recorrência na/para a escrita do diário. Desse modo, propomo-nos a investigar 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*”, percebemos que ela procura se distanciar do fato para que assim seja possível dizer mais, criticando. Isso nos possibilita, como investigadores 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. O uso da 2ª pessoa do singular **você/ce** é aqui entendido como um modo de se dizer um outro (ou do outro no um?); um modo de evocar o próprio deslocamento falando do outro, sendo esse outro, 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 enfrentam ainda o medo, sendo este um elemento característico do contato com o estranho. Assim, concordamos com Coracini (2003b, 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). 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, provocando um deslocamento para que 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 que o representa: “*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*”.

Analisando o excerto 6, a aluna a partir do outro, isto é, comparando-se com os outros alunos (“*for me, everybody brother know more que I...*”), 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, a existência de “um outro que atravessa constitutivamente o um” (AUTHIER-REVUZ, 2004:25). Mais uma vez, o caráter contraditório da incompletude ganha forma naquilo que é dito e naquilo que não é dito, mas que 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. Ao mesmo tempo em que a aluna se afasta (...*somebody* ...). distanciando-se e se excluindo desse grupo, ela aí se inclui e percebemos isso por meio de duas de suas escolhas lexicais: *everybody* e *brother*. Mais uma vez, percebemos as pistas de um sujeito cindido, heterogêneo que precisa ser reconhecido como tal em nossas discussões sobre a aprendizagem.

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 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 é enunciado, do 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 término 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, o professor, muito provavelmente, 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 linguísticas poderão ficar ainda mais inibidos. Já em 8, a aluna indica ao professor o tipo de atividade que mais atrai seu aluno, e, a partir de então, ele poderá desenvolver atividades semelhantes. Essa possibilidade reforça a proposta de *feedback* que o diário proporciona para o contexto de ensino-aprendizagem de LE segundo alguns teóricos da área. Entretanto, podemos aqui inquirir também, 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 ficaria ainda mais inibida. Vale notar que essa aluna usa um sujeito indeterminado (*uma pessoa*: alguém) e um dêitico modalizador e condicionador (... *ele pode...*) do que é enunciado, determinando os efeitos de sentido 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*, deixa evidente sua vontade de encontrar nas aulas de inglês atividades que lhe façam sentido, que lhe sejam agradáveis, e que estas partam de sua vivência, sua realidade. 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 resultado de um enunciador igualmente heterogêneo (restritiva ou explicativa?). 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 frequentemente 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, da experiência dos alunos. O exemplo acima nos indica que é esse o apelo feito pela aluna, ao mesmo tempo em que seu não dito nos informa que normalmente não é dada aos alunos a oportunidade de falar sobre si e suas vidas ou, simplesmente, sobre o que eles querem. 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// *él* 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*, sendo que aqui consideramos esse último como uma variável do pronome *nós*, mas que ao mesmo tempo apresenta um impacto ainda menor 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, a alguns elementos novos que aparecem a partir dessas escolhas.

Segundo a aluna, para a escrita do diário há uma dicotomia explícita: teoria X prática. Teoricamente, o aluno sabe como deve funcionar tal escrita, porque dentro da Formação Discursiva⁸ 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 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 a escrita 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*, mas segundo o excerto, esse *feedback* é primeiramente 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 significar uma movimentação do professor e de sua prática, isto é, uma mudança em seu fazer pedagógico, uma mudança de posição. Mas outro efeito de sentido produzido por esse

⁸ A partir de Pêcheux, (1995), as Formações Discursivas (FDs) são entendidas como um conjunto de regras, ou matriz de significado, (cujas fronteiras são fluidas), e que determina o que pode e deve ser dito a partir de certa posição social em certa conjuntura ideológica.

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. 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 vemos 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.

Ocupamo-nos, acima, de investigar as representações do aluno a partir de um distanciamento pronominal daquilo que é por ele enunciado no diário e na fala sobre sua escrita. Nesse sentido, vimos que, ao se distanciar do que é dito por meio de uma escolha léxico-pronominal, nosso escrevente se desloca de seu lugar enunciativo e, com isso, permite-se dizer mais. Procuramos, então, explorar brevemente esse dizer que revela tanto de nosso escrevente, bem como da complexa relação entre o professor, o aluno e as vozes e as representações que aí circulam e delimitam os dizeres, as ações, logo, as tomadas de posição nessa experiência de aprendizagem.

4. Considerações finais

Na discussão proposta para este trabalho, objetivamos explorar o modo de enunciar marcado por um distanciamento entre o enunciador e o que é enunciado, e os efeitos de sentido produzidos na escrita do diário e na decorrente fala sobre este processo. Vimos, então, a constituição de deslocamentos que mobilizam a constituição da subjetividade desse sujeito-escrevente em meio a tantas outras imagens e vozes que nele já estão instauradas e que fazem com que o sujeito ao falar de si, fale também de outros que nele

habitam. Como explorado na discussão acima, tal movimento possibilita que o sujeito desloque seus dizeres, logo, os sentidos e as relações estabelecidas no contexto da aprendizagem de LE. É nesse sentido que abraçamos a necessidade de abordagens interdisciplinares no intuito de aprofundarmos na compreensão do sujeito enunciador de LE, sua relação com sua aprendizagem e com seu professor, bem como de toda a prática pedagógica, seja nos domínios teóricos, seja nos domínios em que ela ganha forma, isto é, nas salas de aula e nas relações ali alimentadas.

4. Referências bibliográficas

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

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

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

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

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, 2003b. p. 139-159

CORACINI, M. J. F. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003a. p. 197-221.

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

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.

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

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.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 53-63.

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

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.

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.

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.

NEVES, M. S.; REIS, V. S. O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas. In. BERTOLDO, E. S. *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: Perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

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

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

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.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*. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

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

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, 2007a.

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. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., *Anais...* Florianópolis, UFSC, 2007b, p. 870-882.

REIS, V. S. Representações Identitárias Em Diários De Aprendizagem De Inglês Como LE. In: VI SEVFALE - SEMANA DE ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS: Ensino, Pesquisa e Extensão. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. p. 1-15. 2006a.

REIS, Valdeni S. Análise das Representações Em Diários de Alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Orgs). *Gêneros, Comunicação e Sociedade*. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. 2006b.

RICHARDS, J. C. Towards reflective teaching. *The teacher trainer*. V. 5, nº3, 1991. Disponível em: <http://www.tttjournal.co.uk>. Acesso em 15 de Julho de 2006.

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

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, 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.