

As relações de poder inscritas na escrita do diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês)¹

*Valdeni da Silva Reis**

Resumo: Este trabalho investiga as representações de alunos de Língua Estrangeira (Inglês) discutindo e analisando como os lugares e as posições do professor e do aluno são estabelecidos na escrita de seu diário de aprendizagem. Exploramos, por meio desta escrita, como esses lugares e posições, historicamente constituídos, trabalham no modo como as relações de poder são delimitadas no contexto da sala de aula. Esta é uma proposta interdisciplinar de estudo, uma vez que partindo dos domínios da Linguística Aplicada, expandimos alguns de seus conceitos por meio de noções advindas da Análise de Discurso, considerando que o sujeito e os sentidos de sua escrita são fundados sócio-histórico e ideologicamente em processos contínuos.

Palavras-Chave: Representações; ensino-aprendizagem de le; análise de discurso; posições/lugares.

Power relations within the reflective journals of foreign language (English) learners

Abstract: This study investigates the representations of foreign language (English) learners regarding the way teachers and learners have their places and positions established in the learners' reflective journals. Through the analyzed journal writings, we discuss how the places and positions - historically built - work on the way that power relations are established within the classroom setting. This is an interdisciplinary study since it includes questions and concepts from applied linguistics problematized by a French discourse analysis

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - Brasil.

* Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais (MG) - Brasil. Atualmente, Doutoranda desta mesma instituição. E-mail: valdeni.reis@gmail.com

school whose perspective is the consideration that the subject and the meanings of the subject's writing are socio-historically and ideologically constituted in continuous processes.

Key words: representations; FL teaching-learning; discourse analysis; roles/places.

I – Introdução

Consideremos o diário como instrumento utilizado no nosso campo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira – doravante LE – como uma escrita desenvolvida por alunos segundo sua experiência de aprendizagem. Desse modo, essa escrita é definida como introspectiva e também retrospectiva (BAILEY, 1991), uma vez que os alunos devem escrever suas impressões e sentimentos acerca das atividades anteriormente desenvolvidas na sala de aula de LE, explicitando como estas contribuíram positiva ou negativamente para seu processo de aprendizagem. Nesses termos, o diário é tido 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.

Há, contudo, uma outra característica do diário definida e defendida no campo da Linguística Aplicada (LA) que muito nos importa para o desenvolvimento deste trabalho. Trata-se do diário como um dos instrumentos da avaliação alternativa, cujo objetivo principal é promover 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). Todavia, não podemos desconsiderar “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, 2006^a, p. 3).

Desse modo, defendemos que os sentidos são constituídos em um processo de movimento contínuo, mas regido pelo processo sócio, histórico e ideológico que configura as relações sociais e ditam lugares,

posições e dizeres. Em trabalho anterior, estabelecemos uma longa discussão sobre essas posições pedagógicas e sobre como elas aparecem representadas nos diários de aprendizagem de LE (cf REIS, 2007). Exploramos, então, as representações que conduzem o dizer e o agir dos envolvidos nesse processo. No presente trabalho, no entanto, apresentamos um recorte dessas representações discutindo como professor e aluno têm seus lugares e posições delimitadas na escrita do diário. Ainda, exploramos como esses lugares e posições, historicamente estabelecidos, são inscritos por/em relações de poder entre professor e aluno.

Nas seções que se seguem, apresentamos uma breve discussão acerca do uso dos termos lugar e posição, bem como a noção de representações que ora assumimos. Posteriormente, discutimos a constituição do *corpus* e as categorias de análise que nos orientam em nossa análise linguístico-discursiva. Finalmente, apresentamos a análise¹ das representações que os alunos de LE tem do professor e como a relação de poder pode ser aí discutida.

II – Lugar, Posição e Representações nos Diários de Aprendizagem de LE

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*² desse fazer discursivo. Podemos dizer, portanto, que no ambiente sala de aula, temos o lugar do professor e o lugar do aluno. Segundo Orlandi (1999), *lugar* significa uma denominação empírica, ou seja, como os sujeitos estão inscritos na sociedade, sendo tranquilamente possível de serem sociologicamente descritos. Por outro lado, a posição se refere ao modo pelo qual o sujeito

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

²Segundo Orlandi (1999), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, sendo validados pelo modo pelo qual a memória (isto é, o já-dito, o interdiscurso) é acionada.

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 (deve enunciar) dessa sua posição e neste ponto os sentidos são constituídos 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 as posições se inscrevem” e é desse modo que o sentido – bem como o sujeito – não é construído 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 relação uma com as outras.

É desse modo que assumimos o sujeito aprendiz LE constituído por tantos discursos, por tantas vozes que se movimentam, imbricam-se, mas também se destoam, dando ao ser aparentemente uno, tomadas de posição que apontam para uma multiplicidade enunciativa que se desloca. É nesse contínuo e dinâmico movimento que podem ser flagradas as representações que explicitam o sujeito em seu modo de ver a LE, seus conflitos e relações nessa experiência, e o complexo modo como esse sujeito-aprendiz se constitui nesta língua. 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 (Pêcheux, 1997; Orlandi, 1999). As representações são, deste modo, uma reinvenção interpretativa de uma realidade na qual o sujeito esta discursivamente incluído. Isto é, vendo-se de algum modo envolvido em dado contexto, é inerente ao sujeito interpretá-lo e é deste modo que os efeitos de sentidos são mobilizados e suas representações constituídas. Nesse sentido, nenhuma palavra está presa ou é um fim em si mesmo e é por isso, que entendemos que os sentidos estarão sempre a se desviar, deslizando-se e deslocando-se para um novo destino.

Para 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”. Desse modo, assumimos o termo 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).

Assim, 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) (Reis, 2007; 2006a; 2006b).

Diante de uma escrita passível da apreciação do professor, as representações de seu escrevente³ passeiam em meio a conflitos e contradições que nos revelam muito além daquilo que está, em primeira instância, evidente, mostrando um novo destino do dizer. 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.

Assim, identificamos em nossa análise, que 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 de poder, é tomado em sua posição de

³ A noção de escrevente estabelece uma diferenciação entre o praticante da escrita em contexto pedagógico e o escritor profissional, possibilitando também evidenciar a diferença entre sujeito e indivíduo (cf. SERRANI, 2002; 2005).

detentor e transmissor do conhecimento: sei, posso, vou te ensinar; validando, dessa forma, que 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, antes, porém brevemente destacaremos nossas categorias de análise e como nosso *corpus* se constitui.

III – A constituição do *corpus* as marcas 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.

Alguns excertos de diários de alunos de LE serão analisados a partir do princípio das ressonâncias discursivas (Serrani-Infante, 1997; 1998; 2001). 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 dezesseis excertos retirados de diários e/ou de entrevistas 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 o modo como as relações de poder estão inscritas nesses diários.

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 LE.

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

⁵ Serrani-Infante (2001, p. 40) propõe apenas três categorias das repetições. Utilizamos, contudo, uma subcategorização de suas categorias no intuito de facilitar a operacionalização dessas categorias no proposto estudo (Reis, 2007; 2006a).

IV – Representações e Relações de Poder Inscritas no Diário de Aprendizagem

Observando as representações dos alunos relacionadas à sua posição frente ao professor, reforçamos que estas são constituídas ideológica e historicamente. Flagramos em 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, 2006b, p. 06).

De acordo com os dizeres do excerto abaixo e com outros excertos encontrados no diário e, sobretudo, na fala sobre o diário⁶, 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 sentido muitas vezes eternizados e internalizados na ilusão do *sempre-assim*. Isso nos leva a problematizar 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). Conforme a fala de uma aluna, temos o seguinte⁷:

1.

(...) // 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

⁶ Ver Reis (2007).

⁷ Esses são os símbolos utilizados para a transcrição: / = pausa breve; // pausa longa; [] = comentários/perguntas da pesquisadora; (XXX) = seqüência incompreensível; (...) = omissão de trechos da fala; X = suspensão de um nome próprio; [risos].

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// (ENTREVISTA)

A partir do excerto acima, concordamos com Grigoletto (2002, p. 107), que esses dizeres nos indicam 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), 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” (p. 134). 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 até mesmo 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:

2.

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 tá 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. Ainda que inconscientemente, o aluno já inicia sua escrita tentando delimitá-la segundo suas representações, limitações linguísticas 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 tá 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.

Importamo-nos em apontar o que esses dizeres têm de não transparente ou óbvio, isto é, o novo destino percorrido por eles. Assim, percebemos, muito frequentemente, tais dizeres apontam para uma postura de passividade por parte dos alunos. Esses discursos constituem o aluno no lugar do medo, da inatividade, do modo cômodo de deixar o professor decidir, já que este, *“sabe muito e tá num nível muito acima (...)”*, como afirmado pela aluna no excerto acima.

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:

3.

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 3, 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, em sua ilusão de controle do que é dito, direcione o destino de seu dizer sendo, assim, “bem interpretada”, “passando as ideias certas para a professora”: “*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 (professora e alunos), significando existir essa distância, mas ela recua, 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:

4.

(...) 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)

5.

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 desenvergonha um pouco. (DIÁRIO)

6.

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)

No excerto 4, 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 e nos seguintes (5 e 6), 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, no 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 7 e 8:

7.

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)

8.

(...) 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 7 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 7 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 discuss (...) we can improve our ability (...) 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 8, 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 desejo de aprender*”. Nesses excertos, parece recair sobre a professora uma responsabilidade enorme: além de ser animada, ela precisa ser capaz de manter os alunos interessados e desejosos de aprender a LE.

Retornando ao excerto 4, 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, a reinvenção ou interpretação da experiência vivida produz esse efeito de sentido que nos remete a uma de suas representações: 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, podemos apontar que existe um efeito de sentido que nos revela que os 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:

9.

(...) 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)

10.

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, ressalta a importância dada ao olhar do professor para legitimar 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 outro. E é a partir disto que a concepção de autonomia pode ser discutida suas redes de contradições e conflitos. Retomando o excerto 7, 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, proporia os tópicos, formaria oportunidades para falar sobre o que quisesse, expressando suas opiniões. O que parece prevalecer, 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 no excerto 10. Analisando a contradição e a multiplicidade de vozes que ressoam em seu enunciado, temos o modo definido de dizer na 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 extra-classe, 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 traçaram um caminho no qual as representações de nossos escreventes são apontadas e exploradas nas relações de poder estabelecidas nos limites da sala de aula. 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.

V – Considerações Finais

Vimos, na discussão que ora encerramos, que na escrita do diário e na fala sobre essa escrita, professor e alunos possuem diferentes lugares e posições no discurso pedagógico e é desse lugar que enunciam e que suas tomadas de posição são delimitadas. A partir dos discursos (re) produzidos na sala de aula, vimos que estes legitimam, sobretudo a partir dos próprios alunos, a autoridade do mestre (CORACINI, 2002) e, conseqüentemente, à posição cômoda, receptiva e passiva dos alunos constituída e movimentada nas relações sociais estabelecidas ao longo do tempo. 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 (e devem acontecer) em sua relação com a (sua) história, a ideologia e, principalmente, em suas identificações com o outro à sua volta.

Com efeito, há duas forças que trabalham o dizer dos envolvidos no ensino-aprendizagem de LE: a que estabiliza e a que desloca. Essas forças fazem com que os sentidos deslizem em função das posições dos participantes do discurso e da relação de poder estabelecida entre eles. 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 (nem sempre consciente) 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. Por outro lado, há historicamente uma força que trabalha para que a estabilidade das posições e das relações de poder sejam mantidas.

Reafirmamos, por fim, que os sentidos são constituídos historicamente no campo de ensino-aprendizagem de LE, bem como na forma com que os sujeitos aí envolvidos se relacionam. 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. Ao mesmo tempo, não podemos nos esquecer de que a ideologia aí também trabalha, delimitando lugares, posições e relações de poder.

Em nossa análise, partimos da consideração de que o lugar 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, em contrapartida, o fato de que o enunciador pensa saber e controlar tudo aquilo que pode e deve ser dito ali, mas é continuamente desafiado por algo que irrompe e desestabiliza esse jogo, evidenciando a existência de um sujeito atravessado pelo inconsciente cuja linguagem insiste em lhe escapar.

A análise da escrita do diário de aprendizagem de LE – bem com da fala (entrevista) sobre esta escrita – nos aponta, assim, as representações do aluno sobre o lugar e posição dos envolvidos nesse processo, mas, sobretudo, indica-nos o modo como as relações de poder estão aí inscritas produzindo sentidos.

VI – Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

- 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. 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
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de R. Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.
- GENESE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom – based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- 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
- LIBERALI, F. C. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. *Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*, 1999. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- 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. Processo Discursivo e Subjetividade: Vozes Preponderantes na Avaliação da Oralidade em Língua Estrangeira no Ensino Universitário. 276p. *Tese (Doutorada em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.*
- 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.

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.

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.

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: Kaygange, 2005. p. 175-199

REIS, V. 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.

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.

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. 2006a. p. 1-15.

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

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

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