

# *O diário de aprendizagem de inglês como espaço para confissão*

The English learning journal as a space for confession

*Valdeni da Silva Reis*

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, Brasil

**Resumo:** O presente trabalho investiga a escrita do diário de aprendizagem como espaço para confissão a partir da exigência de falar de si, frente à demanda de reflexão. Discutimos a constituição identitária e as representações do sujeito-aprendiz de inglês como língua estrangeira nessa escrita. Para tanto, analisamos trechos de diários, bem como de entrevistas sobre tal escrita. Ancorados nos princípios da análise discursiva, nossa investigação aponta o diário como um espaço para a confissão, revelador ou regulador disciplinar das relações de poder estabelecidas nos limites da sala de aula.

**Palavras-chave:** Diário de aprendizagem. Confissão. Constituição identitária.

**Abstract:** This paper investigates the learning journal as a space for confession as its writer has to talk about him/herself, from a demand for reflection. It discusses student's identity construction and representations within his/her learning journal. In order to do so, excerpts of journals as well as interviews about the journal writing process are analyzed. From a discursive analysis approach, the investigation points out the learning journal as a space for confession, which reveals or controls the power relationships established within the classroom.

**Keywords:** Learning journal. Confession. (De)Construction of identity.

## Introdução

O sentido está condicionado a um processo de interpretação no qual a ideologia se configura como prática significante que emerge como efeito necessário da relação do sujeito com a língua, e desta com a história e a memória na constituição dos sentidos (ORLANDI, 1999). Desse modo, as palavras são ligadas às coisas na medida em que a ideologia estabelece tal relação, ou seja, “as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É, portanto, a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa” (ORLANDI, 1999, p. 95), ao regular o sentido que se dá via interpretação.

Assim, somente a partir da ação do homem, com todas as questões próprias de seu tempo na história e de seu modo de interpretar e interrogar o mundo à sua volta, é que as palavras ganham sentidos, transformando-se em coisas, que também produzirão efeitos de sentido. Os sentidos são constituídos em um processo de movimento contínuo, conectado e dependente da linguagem, do tempo, da história e, claro, do próprio homem que aí atua com sua memória e seu modo de se fazer (dizer) no mundo.

Devemos, então, levantar alguns sentidos historicamente constituídos acerca do diário e de seu uso, para que nos seja possível apreender como esse instrumento, enquanto palavra ou objeto, tem sido significado, transformado em coisa e produzido efeitos de sentido em seu uso no campo da Linguística Aplicada (LA).

Em trabalho anterior (REIS, 2007), procuramos delimitar uma longa discussão sobre os efeitos de sentido mobilizados na escrita do diário de aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE), segundo as posições pedagógicas (do professor e do aluno) determinadas sócio, histórica e ideologicamente. Discutimos as representações dos sujeitos-aprendizes da língua inglesa a partir de seus diários de aprendizagem, explorando o modo como tais representações conduzem o dizer e o agir dos envolvidos nesse processo.

No presente artigo, apresentamos um recorte desse estudo, focando nossa discussão na constituição identitária e nas representações do sujeito-aprendiz de ILE a partir da escrita de seu diário. De modo mais específico, exploramos o espaço de confissão criado nessa escrita a partir da demanda de reflexão e da exigência de se dizer o que se é dentro do processo de aprendizagem do ILE.

Discutimos, desse modo, o diário de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) a partir de uma perspectiva discursiva, lançando um

olhar aguçado sobre o sujeito de tal escrita, que também se constitui ao mobilizar, não apenas a sua própria história, mas também a história de tal objeto, em meio às relações de poder irremediavelmente evocadas 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, 2006, p. 3).

Ponto de partida para a escrita que aqui objetivamos desenvolver é determinarmos a localização espaço-temporal do diário e de seu uso. Com isso, procuramos 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 de ILE e no sujeito dessa escrita.

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

---

357

## **O diário de aprendizagem nos domínios do ensino: um breve histórico**

No campo da LA, o diário de aprendizagem se tornou instrumento comumente discutido e definido como um método de coleta de informação que estabelece diálogos entre alunos e professores utilizados para fins avaliativos (GENESEE; UPSHUR, 1996) ou não. Brown (2004) salienta, contudo, que há cerca de cinquenta anos o diário não possuía lugar algum nas aulas de LE. 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 Jarvis (1992), tem sido cada vez mais frequente 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 Lukinsky (1990, p. 215), o “novo”<sup>1</sup> 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

---

1 Adaptação da escrita que visava ao crescimento individual e à sua aplicação no contexto educacional (LUKINSKY, 1990). Para um aprofundamento sobre o diário como um gênero a partir de uma contraposição entre o diário íntimo e o de aprendizagem, ver Reis (2012).

a partir do meio externo no qual cada um está inserido, e é dessa forma que se dá o processo de aprendizagem.

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; PEZENTE, 2005; RIOLFI, 1991; ZABALZA, 1994). Investigando a história desse instrumento para seguirmos esquadrinhando como tem sido significado, assumimos a asserção de que a escrita e a manutenção do diário são uma forma antiga de autoexpressão 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 apud MACHADO, 1998), seu desenvolvimento está ligado a uma tentativa de restabelecer uma ordem temporal rompida nessa época. 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) afirma que o diário, bem como as cartas, representa uma forma literária bem comum no século XIX. Porém, 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).

Para o presente trabalho, no entanto, focamos nossa discussão e análise a partir de um aspecto bem peculiar que encontramos em nossa tentativa de historicizar<sup>2</sup> o diário e seu uso. Segundo Coutinho (1967), os diários de caráter intimista e autorrevelador foram desenvolvidos a partir de Cristo (Cristianismo) por causa das confissões e dos

---

<sup>2</sup> Em nota de pé de página, Popkewitz (1995) faz uma distinção entre historicizar e historicismo, permitindo-nos 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 flexível 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 Estados Unidos. Tal visão está focada no ator e nos eventos do mundo como a última causa de mudança social.

relatos de conversões recorrentes a partir da expansão do Cristianismo, como pode ser observado nos escritos de Santo Agostinho e do Cardeal Newman, ambos de caráter religioso. O autor nos aponta, ainda, a existência de escritos que se apresentam como forma de diários ou autobiografias com a ideia de explicação, autojustificação, perseguição ou desajustamento social, como os de Rousseau, ou os relatos de expressão de artistas como os desenvolvidos por Cellini e por Delacroix.

Como veremos em nossas análises, as características e particularidades oriundas de sua utilização através do tempo e da história – constituintes de uma memória que circula em torno da constituição do diário – devem certamente ser consideradas ao propormos uma investigação desse objeto. 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, memória e história indispensável à constituição dos sentidos.

Na seção que segue, discutiremos o diário e o espaço nele reservado para a confissão e para o exame e os efeitos de sentido produzidos em seu uso no ensino de ILE.

### **O diário como lugar para a confissão e para o exame**

Em nossa busca pela história do diário, descobrimos que a confissão e/ou autojustificação representam características trazidas para dentro dessa escrita desde a origem do diário, como visto anteriormente. Segundo observamos partindo de Coutinho (1967), essa escrita pode ser localizada desde o 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, com isso, afigurar “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 reafirmada a partir da complexa tarefa de relatá-la.

A confissão está assim presente nos discursos que buscam fazer com que os outros revelem algo que estava encoberto 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” (DEACON; PARKER, 1995, 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 da história de aprendiz que o constitui.

Podemos ver a escrita do diário, de certo modo, como exame, já que este, sendo “sustentado pela observação hierárquica e pelo julgamento normalizador, sujeita aqueles que são percebidos como objetos e objetiva aqueles que são sujeitados” (FOUCAULT, 1977 apud DEACON; PARKER, 1995, p. 104). Dessa maneira, consideramos que, ao conhecer seu leitor em potencial (seu professor), o aluno – constituído na ilusão do domínio consciente daquilo que é por ele enunciado – procura ajustar “intencionalmente” seu dizer (sua escrita) a seus objetivos, trabalhando no jogo de imagens, a partir do que se imagina ser o caráter reflexivo proposto para tal atividade.

Defendemos, então, que o aluno mobiliza e é mobilizado por esse jogo de imagens procurando dizer as palavras que ele imagina ser aquelas que o professor gostaria de/deveria ouvir. Entre tantas outras representações<sup>3</sup>, destacamos os efeitos de sentido mobilizados nessa escrita que ora funciona como confissão, ora funciona 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 nessa escrita, entra a identificação imaginária, isto é, as imagens que os alunos selecionam, pois nelas se reconhecem (NASIO, 1989), sendo que esta identificação se dá em nível inconsciente.

---

3 Ver Reis (2007).

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 de seu professor e das demandas do processo de aprendizagem, havendo, portanto, a construção de suas representações presentes em seu dizer e seu agir e em seu modo de se relacionar com a realidade à sua volta. Precisamos, nesse ponto, falar do aluno como sujeito constituído na e pela linguagem e no contato com o outro. Nesse sentido, a linguagem não é concebida como mera ferramenta de qualquer interação, mas sim como elemento fundamental para a constituição do sujeito. Desse modo, sujeito e linguagem são mutuamente constituídos nas relações sociais. Veremos, a seguir, como as representações do sujeito se delimitam e revelam a constituição identitária desse nosso escrevente.

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

---

361

### **Sujeito, representações e deslocamentos**

Aqui defendemos que o sujeito do ensino e da aprendizagem não pode ser visto e discutido senão a partir de seu descentramento e deslocamento constantes. Entendemos, assim, o sujeito como constituído por uma multiplicidade de vozes que ora convergem, ora se chocam e que muito podem revelar sobre esse sujeito-aprendiz-enunciador<sup>4</sup> de LE na complexidade e heterogeneidade que o constituem.

A partir de Freud e posteriormente de Lacan, a identidade é formada com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. O sujeito revela-se, assim, cindido, perpassado ou assujeitado pelo inconsciente; o sujeito-efeito. Segundo Authier-Revuz (1998), o sujeito-efeito é aquele da posição enunciativa; logo constitui-se sujeito quando fala das/nas relações sociais.

O sujeito enunciador de LE deve ser considerado, portanto, em sua constituição identitária continuamente em movimento, e, nesse sentido, discutimos a constituição heterogênea de sua identidade, compreendida como momentos de “identificação já que esta é entendida

---

4 A partir de Serrani-Infante (1998), utilizamos o termo “enunciador” partindo do conceito de *enunciar*. Segundo a autora, *enunciar* em L2 significa ir muito além de uma simples emissão de informações, estando esse termo intimamente imbricado à produção de efeitos de sentido. Assim, o termo “enunciação” está diretamente ligado à produção de sentidos mobilizados pelo sujeito (*enunciador*) em situação de aprendizagem.

como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discurso, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288).

Discutimos, enfim, a identidade de um sujeito constituído em meio e por uma complexidade de discursos não estáticos que se chocam, imbricam-se e se confundem. Nesse movimento incessante e surpreendente, tomadas de posição revelam a (nem sempre harmoniosa) multiplicidade enunciativa e constitutiva desse sujeito em sua perturbadora ilusão de ser uno. Flagramos, assim, o sujeito nas representações que explicitam seu modo de ver a LE e o modo como ele nela se constitui.

O ponto de partida para entendermos o conceito de representações que assumimos é buscar o sentido das formações imaginárias, noção desenvolvida nos trabalhos da primeira e da segunda fase de Pêcheux (1997) e Pêcheux e Fuchs (1997).

Pêcheux (1997) afirma que o que funciona no discurso é uma série de formações imaginárias – as representações – designadas a partir das posições que o sujeito atribui a si e aos outros, ou “a imagem que cada um tem sobre sua própria posição e sobre as posições dos outros” (Pêcheux, 1997, p. 85). De acordo com o autor, as representações são projeções que resultam sempre de processos discursivos anteriores que pressupõem que um discurso sempre se relaciona com outros. Já para Coracini (2003, 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”.

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, em primeira instância, o sujeito intencionou evidenciar. Segundo Coracini (2003), 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.

Ao mesmo tempo, a forma como o uso do diário foi envolvido e significado pela história e pela ideologia ressoa sentidos que, mesmo que transformados pelo tempo, ainda hoje mobilizam determinados efeitos de sentido na escrita que é desenvolvida nos domínios da LA. Percebemos o diário como a mobilização de um sujeito que se constitui via linguagem em sua relação com já ditos (interdiscurso) aí circulantes.

Notamos que o interdiscurso, ao se fazer constitutivo para a construção dos sentidos, é “recortado em unidades significantes, constituindo-se como memória discursiva” (AGUSTINI, 2005, p. 2). Isso nos leva a considerar o interdiscurso como memória em sua relação com o discurso. Segundo Orlandi (1999, p. 31), a memória é

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.

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

---

363

Desse modo, exploraremos em nossa análise o diário como espaço de confissão, ao mesmo tempo que discutimos o sujeito dessa escrita em meio à multiplicidade de vozes que nele habitam, constituindo sua identidade em um movimento constante. Antes, porém, destacaremos nossas categorias de análise e como nosso *corpus* é formado.

### **A constituição do *corpus* e as marcas discursivas**

Seguiremos, na proposta de análise, o dispositivo da escuta discursiva (ORLANDI, 1999), procurando descrever a relação do sujeito com sua memória e com os processos de identificação e de filiações de sentidos emergentes em sua escrita. Será, portanto, uma análise que transita em meio à descrição e à 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 como 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 categorias<sup>5</sup> das ressonâncias discursivas é o seguinte (quatro categorias e três subcategorias<sup>6</sup>):

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 oito 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.

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.

### **Análise do diário de aprendizagem de LE como espaço de/para a confissão**

A partir do seguinte excerto, temos o seguinte:

1.  
[...] 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

5 Para compreender o processo de detalhamento dessas categorias, ver Reis (2007).

6 Serrani-Infante (2001) 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, 2006, 2007).

acho/ (xxx) tipo/ muita gente pensa que é um confessorário/ né/ que você escreve aquilo/ que você tá expurgando os seus demônios/ eu acho que não funciona/ como isso de modo algum/ [...] (Entrevista).

Se, nos primórdios da utilização desse instrumento, a confissão era uma de suas funções, afirmamos que esse é um fato que de alguma forma foi incorporado nessa escrita, produzindo efeitos de sentido, configurando um modo de acontecimento<sup>7</sup>. Daí se usar a sentença “muita gente pensa que é um confessorário” e, como nos primórdios, objetivar e, 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 a seguir:

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

---

365

2.

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).

3.

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).

---

<sup>7</sup> Segundo Orlandi (1999, p. 19), “a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história”. Assim, é o acontecimento que (re)atualiza as relações da língua, seus objetos e a história que os envolve (PÉCHEUX, 2002; ORLANDI, 1999).

Nesses excertos, a confissão está, não coincidentemente, ligada diretamente a um apelo religioso (“the my God” e “Oh Jesus”). Trabalhando 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 antes apresentada, vemos seu significado dicionarizado: esse é o lugar no qual alguém (o padre) ouve a confissão. Podemos apontar, então, que o sujeito intui falar algo para outra pessoa. Espera-se, nesse sentido, que a confissão seja algo revelador, uma verdade barrada. Vejamos, como a aluna afirma no excerto 2: “Desde wednesday venho estudando para essa prova. *Confesso* que não 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 do 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 3, a aluna, apesar de declarar (assumir) que está preocupada com seus estudos, suas dificuldades, sua necessidade e seu *não gostar* da LE, 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 [...]”. Nesse dizer, devemos também observar que, por meio da introdução da palavra “confesso”, o discurso da aluna sobre aprender inglês recebe um sentido que ressoa como sacrifício. Em outros termos, a aluna confessa que, além de estar preocupada com sua aprendizagem, revela também que não gosta dessa língua, logo desse processo, mas estuda, sobretudo porque precisa. É um sacrifício, e sua memória discursiva recorre ao divino, como observamos, “*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?*”

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 excertos seguintes:

4.

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

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

---

367

5.

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).

6.

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).

7.

[...] eu escrevi para a professora/ não foi pra mim// e/ meu sentimento em relação à 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 4, 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 5, 6 e 7, a palavra “confesso” pode ser substituída por “eu reconheço”, “eu assumo”, “eu admito” e o efeito produzido será o mesmo, já que todas essas palavras, nesse contexto, funcionam parafrasticamente. Vejamos neste último longo registro como essas palavras aparecem e produzem efeitos de sentido:

Valdeni da  
Silva Reis

368

8.

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 ideia/ 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/ 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// é/ timetable/ pro/ semestre todo né/ 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 a fim/ 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/ [Por quê? 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/ tá 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 aos 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 tá fazendo aquilo ali/ qual o/o/ a essência/ pra que/ qual o objetivo/ [Você saberia responder isso?] // não/ acho que não// (Entrevista).

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

---

369

Esse excerto, além de retomar questões que discutimos ao longo de todo o nosso estudo, ainda acrescenta à nossa discussão a confissão dentro da escrita do diário. Detalhando esse enunciado, o aluno inicia afirmando que a ideia do diário é excelente (“eu acho excelente...”), mas daí uma incisa adversativa aparece para que ele possa afirmar uma contradição: a ideia 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 ideia 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 pseudoanonimato. 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<sup>8</sup> 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, os deveres e as 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 curiosa 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. 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 de/ entre aspas/ prestar contas. Segundo Authier-Revuz (2004, p. 229, grifos da autora),

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

---

8 Segundo Authier-Revuz (2004), as glosas assinalam no próprio discurso a presença de palavras pertencentes a outro discurso. Elas são, portanto, comentários ou acréscimos contingentes, geralmente apontados por meio do uso de orações subordinadas explicativas, restritivas, adversativas, relativas etc.

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 [...].

Valdeni da  
Silva Reis

372

O aluno coloca a expressão *prestar contas* entre aspas e, com 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, no decorrer de seu discurso 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 do 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/ tá 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 àquilo que deve e pode ser dito, e o resultado dessa prática é uma escrita totalmente previsível. A partir de Machado (1998), percebemos que houve uma tentativa de controlar a escrita de diário por meio da imposição de modelos a serem seguidos para essa prática desde seus primórdios. Essa tentativa surge das duas correntes educativas divergentes acerca do uso desse instrumento, a saber, aquela que defendia e a que condenava tal prática. Por meio do enunciado do aluno, no entanto, percebemos que esse fato referente à história do diário produz efeitos na forma como ele é ainda 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”. Dada a constituição histórica do diário, bem como as posições e os lugares definidos histórica-ideologicamente, percebemos que não cabe a esse instrumento equilibrar as relações de poder estabelecidas nos limites da sala de aula entre professor e aluno. Ainda assim, é por meio dessa escrita que nos é possível compreender quais efeitos de sentido são produzidos e mobilizados nessa relação.

Desse modo, o diário se revela como espaço para a confissão e para o exame e, sobretudo, como lugar no qual a identidade de seu escrevente é mostrada, construída, mobilizada e transformada por dizeres que vêm de outros lugares e se instauram em meio a tantas outras que, mesmo destoantes, fazem moradas nesse sujeito em confronto com a LE.

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

373

### **Considerações finais**

No trabalho aqui apresentado, consideramos a importância de analisarmos a escrita de diário de aprendizagem de ILE partindo de uma perspectiva discursiva. Nesse sentido, defendemos que não podemos considerar qualquer objeto de forma isolada sem antes inquirirmos sua significação no tempo, na história e em sua memória.

A história e a ideologia atuam sobre o sujeito, em seus objetos e no modo com que estes produzem efeitos de sentido no tempo. Por esse motivo, o diário de aprendizagem, hoje utilizado em nossas aulas, incorporou muitas características de outros tempos, modificadas e trabalhadas, mas que ainda deixam resvalar em seu exercício alguns de seus elementos mais remotos, significativos e constitutivos de uma memória que ainda hoje dita aspectos de seu funcionamento. Tais características devem, assim, ser consideradas, pois também dão mobilidade e sentido aos dizeres que aí transitam, às vezes, de forma nada harmoniosa.

Afirmamos que as representações do aluno, adquiridas e cultivadas sócio, histórica e ideologicamente, constituem e moldam seu pensar, seu agir e o modo como a escrita do diário se desenvolve. É diante dessas representações que se torna possível discutirmos o modo como a identidade do sujeito em confronto com a LE é constituída e movimentada.

Afirmamos, por fim, que a confissão que nele encontramos recorrentemente vem – ora como um elemento revelador, ora como um mecanismo disciplinar – dar corpo às relações de poder estabelecidas historicamente e legitimadas pelo professor e pelo aluno, sujeitos dessa mesma relação, mas que enunciam de diferentes lugares e posições desde os mais longínquos tempos.

## Referências

Valdeni da  
Silva Reis

---

374

AGUSTINI, C. L. H. (N)as dobraduras do dizer e (N)o não-um do sentido e do sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2005. Disponível em <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/interdiscurso/carmenagustini.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

BROWN, H. D. **Language assessment**: principles and classroom practices. San Francisco: Longman, 2004.

CORACINI, M. J. F. A celebração do outro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Argos: Ed. da Unicamp, 2003. p. 197-221.

COUTINHO, A. **Antologia brasileira de literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Distribuidora de Livros Escolares, 1967. v. 3.

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

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. da Unicamp, 2003. p. 285-302.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. **O que é um autor?** São Paulo: Vega Passagens, 1992. p. 129-160.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramallete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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.

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

KERKA, S. Journal writing as an adult learning tool. **Practice Application Brief**, n. 22, 2002.

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

LUKINSKY, Joseph. Reflective withdrawal through journal writing. In: MEZIROW, J. Associates (Ed.). **Fostering critical reflection in adulthood.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990. p. 213-234.

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.

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.

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

---

375

MORITA, M. K. Diários dialogados e diálogos à distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Ed. da UnB, 2002. p. 83-92.

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

NEVES, M. S. **Processo discursivo e subjetividade**: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. 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. (Org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática II. Palmas: Kaygangue, 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: Vozes, 1995. p. 173-210.

REIS, V. da S. A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. *Veredas*, v. 16, n. 2, p. 120-132, 2012.

———. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

———. Análise das representações em diários de alunos de língua estrangeira. In: MACHADO, L.; MENEZES, W. A. (Org.). **Gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

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

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

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

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

———. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

———. Ressonâncias discursivas y cortesía em prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A.**, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

*O diário de  
aprendizagem  
de inglês  
como espaço  
para confissão*

---

377

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.

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

Valdeni da  
Silva Reis

---

378