

## MARCAS DE SI E QUEBRAS NA ESCRITA DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:O TRABALHO DA (IN)DEFINIÇÃO DO SUJEITO

Valdeni da Silva REIS<sup>34</sup>

**Resumo:** O presente trabalho investiga o modo como o sujeito é ou não definido na escrita de seu diário de aprendizagem da língua inglesa. Investigamos, então, a presença e ausência das marcas de si e de quebras nessa escrita. Trata-se de uma pesquisa no campo da Linguística Aplicada dialogando com conceitos da psicanálise. Serão analisados os diários de dois alunos de inglês de um curso de extensão de uma universidade federal. A análise aponta a existência de duas posições subjetivas divergentes, sendo uma aquela que vai ao encontro do que é previsível, enquanto a outra surpreende e perturba, pois revela algo da singularidade do escrevente.

**Palavras-chave:** Escrita. Diários de aprendizagem. Língua Estrangeira. Singularidade.

**Abstract:** *This paper investigates the way the learner – as the subject – is or is not existent in his/her own English language learning journal. Therefore, we investigate the presence and absence of inner marks left by him/her in this writing, as well as the nature of some interruptions presented throughout the journal. It is a study in the field of Applied Linguistics dialoguing with some concepts of psychoanalysis. Journals written by two students of English of an extension program of a federal university have been analyzed. The analysis points to the existence of two divergent subjective positions: one in which there is only the reproduction of what is predictable, whereas the other one surprises and challenges, as it brings something unique from its writer.*

**Keywords:** *Writing. Learning Journals. Foreign Language. Uniqueness.*

---

<sup>34</sup> Professora de Inglês e Ensino - Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - FIH / Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. E-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com).

## Introdução

Ao longo de seu desenvolvimento, o sujeito aprende a complexa arte de se ver e descobrir a partir do olhar – e muitas vezes também do querer – do outro. Assim, ao longo de sua existência ele passeia entre os limites de desejar e ser o que o outro deseja ou arriscar-se nos momentâneos embalos de seu próprio desejo. É nesse movimento que podemos observar tanto as tentativas de homogeneização, quanto traços de algo que destoa, trazendo à baila algo da ordem do singular.

Dentre diversos mecanismos sociais de homogeneização do sujeito a escola é apontada por Dufour (2005) como uma das principais, por ser concebida dentro de uma tentativa de formar(tar) sujeitos, educando-os para que lhes seja possível viver com seus iguais nas conformidades da lei. Nesses termos, Dufour (2005) pontua que a escola trabalha na produção de sujeitos em relação à sua fala, crença, pensamento, fazer etc.

O uso da escrita de si no contexto escolar pode, então, fazer com que o sujeito rompa com aquilo que está previamente formatado e demandado, abrindo espaço para o surgimento de traços de sua subjetividade. Segundo Foucault (1992), a escrita de si é um exercício pessoal que pode ser de dois tipos, explicitados a seguir: o primeiro tipo se refere ao *hypomnêmata*, que se caracteriza como os cadernos individuais de anotações que ajudam a memória (caderno de vida); ou ainda os cadernos de reflexões e pensamentos ou até mesmo os livros contábeis. O segundo tipo se refere às *correspondências*, isto é, trocas de cartas entre as pessoas pelos motivos mais diversos (por poesia, por amor, pela troca de conhecimento etc.). Para o autor, o processo de troca e de reflexão acerca das experiências desempenha um papel essencial no modo como a subjetividade de cada um é constituída.

No entanto, no âmbito do ensino e da aprendizagem, até mesmo a escrita de si pode ser feita direcionada para o olhar do outro.

O diário de aprendizagem<sup>35</sup> de uma língua estrangeira (LE), por exemplo, pode ser compreendido como uma escrita de si, carregado de alguns elementos capazes de nortear seu

---

<sup>35</sup>O diário de aprendizagem é tido como uma escrita introspectiva e retrospectiva acerca dos acontecimentos da sala de aula (de Língua Estrangeira - LE) e como esses eventos afetam a aprendizagem do aluno, seu escrevente. Esse instrumento de caráter introspectivo e reflexivo se tornou comumente discutido como um método de coleta de informação que estabelece diálogos entre alunos e professores, podendo ser utilizado para fins avaliativos (GENESE e UPSHUR, 1996, p.119) com ou sem a atribuição de notas.

escrevente rumo àquilo que ele acredita ser o que seu professor gostaria de ler (REIS, 2007; 2010). Sabemos, desse modo, que encontramos na escrita do diário de aprendizagem as representações de seu escrevente, que foram adquiridas e cultivadas sócio, histórico-ideologicamente, e que por isso, constituem e moldam a forma como tal escrita é delineada, fazendo circular determinados e demandados efeitos de sentido (REIS, 2010). Segundo a autora, isso faz com que seja criada uma circularidade capaz de prender o escrevente a uma imagem de si frente àquilo que o outro deseja dele, no intuito, nem sempre consciente, de se tornar amável aos olhos do outro. O novo e singular somente pode surgir a partir do rompimento dessa amarra.

Nesse sentido, a partir de Reis (2010, p.159) “entendemos que na escrita do diário possa haver, também, um espaço para o rompimento dessa amarra, logo, para o surgimento do novo, que mobilizaria o sujeito em sua posição enunciativa e, assim, na fala e na escrita de si”. O presente trabalho investiga, portanto, a presença e ausência das marcas de si e das quebras na escrita do diário de aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Será analisado, desse modo, o modo como o sujeito é ou não definido nessa escrita.

Para tanto, diários de dois alunos de inglês (básicos I e II) de um curso de extensão de uma universidade federal serão analisados de forma breve e não exaustiva. Os alunos eram de uma mesma turma e escreveram seus relatos por um período de dois semestres consecutivos. Procurarei identificar e discutir, enfim, a posição subjetiva desses escreventes apontando como e se eles assumem tal posição no decorrer de sua escrita.

O presente artigo está dividido em quatro seções. Na primeira procuro fazer uma contextualização dos temas que serão abordados, bem como explicitar de qual lugar escrevo este trabalho. Na segunda, faço uma breve explanação sobre a metodologia e os participantes da pesquisa. A terceira seção é composta por duas subseções dentro das quais analiso meu *corpus*. Na quarta e última seção apresento as considerações finais do referido trabalho.

### **(In)definindo o sujeito: a escola e a desubjetivação da escrita**

Uma vez um garotinho foi para a escola	- "Agora", disse a professora,
E ele era um bom garotinho	"Nós vamos desenhar flores".
E a escola era bem grande.	- "Bom!" pensou o garotinho.
[...] A professora disse:	Ele gostava de desenhar flores
-"Hoje nós vamos fazer um desenho".	E começou a fazer bonitas flores
- "Bom!" pensou o garotinho	Com lápis rosa, laranja e azul.
Ele gostava de desenhar.	Mas, a professora disse:
Ele podia fazer todas as coisas:	- "Esperem! <i>Eu mostrarei como se faz!</i> "
Leões e tigres, [...]	E era vermelha, com a haste verde.
E começou a desenhar.	- "Ai" disse a professora,
Mas a professora disse:	"Agora vocês podem começar."
- Espere!	
Não é hora de começar!"	
E ela esperou até que todos estivessem prontos,	

O garotinho olhou a flor da professora  
 Então, olhou para a sua.  
 Ele gostava mais da sua flor do que a da professora.  
 Mas ele não revelou isso.  
 Ele apenas guardou seu papel  
*E fez uma flor como a da professora.*  
*Era vermelha, com a haste verde. (...)*<sup>36</sup>

No decorrer de nossa trajetória (escolar) vamos aprendendo, ou pelo menos sendo impelidos, a sermos UM. Nesse sentido, a escola, claro, é sempre maior que nós, pois é tida como instituição ou, do modo que prefiro, como instância poderosa do grande Outro. Seu trabalho é, portanto, produzir insistentemente, *bons garotinhos*, e aí, não importa se seu nome é João, Margarida, Bernardo etc., ele ou ela será sempre *um garotinho*, como um coletivo, um grupo, um laço do discurso corrente (a ser) estabelecido e respeitado, pela escola e pela cultura que também cerceia na produção do mesmo: “a rosa vermelha com a haste verde”, que garante o nível de circulação social desse dizer/fazer.

Desse modo, a história escolar se encarrega de resguardar o discurso corrente dentro daquilo que é demandado e até previsível: *o bom garotinho*, sendo esse devidamente treinado a ouvir, a esperar, e a transcrever, isto é, a não colocar nada de si em seu fazer que é alimentado a apenas reproduzir. Dito de outro modo, o bom garotinho “aprende” a se fazer presente – paradoxalmente, sem estar presente – em um grupo social fechado que universaliza seu fazer *conforme* for determinado: sempre *a rosa vermelha com haste verde*, independente e a revelia do seu (antigo, anterior, desconhecido e abafado) desejo: *ele gostava mais de sua flor, [...]mas não revelou isso*. Nessa transcrição, sua produção não o leva para qualquer outro lugar que não o da repetição e o da alienação, uma vez que há um movimento de colagem no outro, no desejo do outro. Nesses termos, ele não se *inscreve* em seu fazer (seu desenho), não há, portanto, uma escrita, e o artigo que o definiria continua sendo *indefinido*, ou seja, ele é apenas um garotinho, como qualquer outro, que pode se chamar *João, Margarida, Bernardo*, tanto faz.

É importante ressaltar que o novo, a criação, precede uma colagem ao mesmo. Nessa assertiva, Riolfi (2007a) chama a atenção para o fato de primeiro ser necessária uma colagem

---

<sup>36</sup> BUCKLEY, Helen E. O Garotinho. Tradução Regina Márcia da Glória Durães. Disponível em <http://www.espacomovimente.com.br/O-GAROTINHO.php>. Acesso em 29 de agosto de 2012.

no discurso do outro, para que daí surja a criação, sendo a alienação, portanto, necessária para o ato de separação. Em suas palavras “é necessário entrar na casa do outro”, conhecendo-a, explorando-a e daí, criar a casa mais alguma outra coisa (o algo a mais). Todavia, retomando o garotinho do poema acima, é preciso pontuar que quando uma criança chega à escola pela primeira vez, já carrega consigo a imagem de sua rosa, sua haste e seu brinquedo predileto, todos constituídos ao longo de sua história e por meio de suas relações com os outros à sua volta. Nesse sentido, ao *ter que* se colar nesse novo momento na demanda do outro, isto é, naquilo que seu(sua) professor(a) deseja, é necessário todo um movimento de desubjetivação. É necessário, então, ouvir, esperar, aprender e reproduzir. É necessário reconhecer, aceitar e ser bem aceito em um senso comum que nada acrescenta ao ser repetidamente reproduzido. É necessário, mesmo que goste mais de sua própria rosa, não revelar: aprender *a se calar, guardar seu papel e fazer uma rosa como a da professora*, e fatalmente essa criança será um bom garotinho e ela sempre saberá que a escola é maior que ela... cultivando o narcisismo para agradar o outro e sufocando, assim, sua singularidade, um vez que para que esta seja vivenciada é necessário um caminho totalmente inverso, isto é, “é necessário que alguém desista de estar “na verdade”, abdique da insistência pela perfeição de caminhos cristalizados” (RIOLFI, 2007b, p.40). É necessário que desista, nos termos que vou preferir nessa escrita, da perfeição cega e paralisante, do desenho da rosa vermelha com a haste verde.

Contudo, ressalto que não há discurso sem linguagem. Tampouco, há linguagem sem sujeito e é justamente essa constituição de mão dupla que nos garante que irrompa, via linguagem, algo capaz de driblar, ainda que momentaneamente, o previsível, a perfeição daquilo que é óbvio, pois é o demandado. Em outras palavras, o sujeito, na concepção lacaniana, é aquele que inadvertidamente salta do discurso do eu (discurso consciente e atrelado à ilusão daquilo que pensamos sobre nós) e deixa transparecer aquilo que não foi demandado. O sujeito pode apontar, portanto, para um discurso involuntário, um discurso que quebra a ilusão de controle e de unicidade, revelando, conseqüentemente, o sujeito revestido e invadido por um desejo inconsciente.

Nos termos de Riolfi (2007b) esse elemento que insurge no curso do discurso desestabilizando-o, configura as quebras na escrita. Discutindo a formação de professores, a autora defende que essas quebras podem trilhar o sujeito ao encontro consigo, logo com sua subjetividade e, conseqüentemente, com o espaço para a criação em detrimento da simples reprodução, sempre presente no contexto acadêmico de formação de professores ou como

procuo ressaltar acima, no ensino de um modo geral e desde sempre. Essas quebras podem ser vistas como uma pista para a constituição do algo a mais, o excesso que configuraria uma produção que não se encaixa no demandado, desestabilizando, de tal modo, a “escrita” *da rosa vermelha com a haste verde*, indo além. Temos assim, o termo “quebras na escrita” definido como,

a presentificação inadvertida de elementos no fluxo frasal que alguém pretendia escrever de outro modo. Rompendo com supostos sentidos pretendidos pelo escritor, esses elementos colocam em cena algo da ordem do *non-sens*, que, uma vez percebido, surpreende e perturba aquele que escreve o texto. (RIOLFI, 2007b, p.33-34) (grifos do original)

Tais quebras denunciam um movimento contínuo de usar e ser usado pela linguagem, estando essa última em vantagem uma vez que inadvertidamente irrompe e desestabiliza o caminho que pretendíamos percorrer em nossa fala. Concordo assim com Lacan (1992, p.63) que afirma que “somos [...] resultado do emprego da linguagem. Quando digo emprego da linguagem, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados”. Mas ora aponto que o efeito dessas quebras para o sujeito que é “cometido” por elas, ou que as encontra em uma escrita é sempre um movimento de recuo: “não era isso que eu queria dizer”; “não era isso que o sujeito queria dizer/escrever”.

Essa negação, muito facilmente aceita, empurra o sujeito de volta a seu lugar de reprodução. É desse modo que o sujeito do desejo – sendo esse o sujeito da quebra, do lapso – é sufocado pelo sujeito da demanda. A amarra que estava sendo rompida é, assim, reatada cosendo o sujeito no significante que o sustenta na imagem equivocada de si e das coisas a seu redor, possibilitando que ele continue imobilizado (RIOLFI, 2007b). Não olhar, não ler ou não escutar essas quebras representa uma negação do sujeito a se responsabilizar por um dado dizer ou fazer. O sujeito não se autoriza frente ao outro no intuito, ainda que inconsciente e impulsionado pela instância do Outro que cerceia, de colaborar com o estado de coisas previamente estabelecido, mantenedor da supremacia *do mesmo* (daquilo que se repete) que sufoca o diferente. Fatalmente, o sujeito *se nega*, ou é simplesmente incapaz *de ler sua marca*.

Nos termos de Allouch (1995)<sup>37</sup> isso já bastaria para que o sujeito se reinscrevesse noutra parte para além dali onde tal marca foi gravada.

Segundo Allouch (1995), esse seria o movimento, quase que milagroso, de transliteração. Partindo de Allouch (1995), a transliteração é tida como uma ação impelida pela leitura de um desejo que impulsiona e movimenta um ir além, um ler a mais que se presentifica na escrita. É dessa forma que o desejo está no transliterar, o desejo impulsiona o sujeito “a passar para outra coisa”. Ao passar para essa outra coisa, o sujeito encontra um modo de administrar o que a letra (o significante que cola) evoca nele de angústia. Dito de outro modo, a transliteração é tida como uma implicação do sujeito com algo que se refere a ele sendo, portanto, um exercício que vai além do escrito exigindo mais que interpretação, um trabalho que o implique na construção/criação de algo.

A partir de Lacan, o interessante é ler com o escrito. Em outras palavras, isso significa relacionar o escrito com o próprio escrito, vendo aí, o modo com que o sujeito dessa prática é constituído, considerando que “uma escrita é, portanto, um fazer que dá suporte ao pensamento” (LACAN, 2007<sup>38</sup>, p.140). Nesse sentido, percebo que um fazer está necessariamente implicado em uma construção de algo, logo em um trabalho sobre algo que ainda não está pronto. Assim, mais que tarefa, a escrita se constitui na medida em que o sujeito se implica nessa ação, fazendo-se na escrita de seu pensamento e naquilo que lhe escapa. O sentido insurge da marca deixada pela letra no sujeito que escreve, ou simplificando, da relação do sujeito com a letra, sendo essa última a marca que se *escreve no* (*inscreve - inscrita*) sujeito, desde que esse último, lendo sua marca, descobre o meio de agenciá-la, responsabilizando-se e transformando-a em algo que o singularize.

Articulando essa concepção ao ensino, ao reproduzir um determinado fazer, como o desejo da rosa idêntica à da professora, o sujeito não translitera, mas unicamente transcreve. Em outros termos, a transcrição se encarrega de garantir a reprodução que anula o sujeito de seu desejo. A transcrição é, assim, do fonema à letra, isto é, um registro guiado pela memória que copiará o já determinado; é um escrever que regula o escrito. Ainda nos termos de Allouch (1995), existe também a tradução ou o ato de traduzir. Tradução é o efeito de sentido produzido por uma textualização, que até inclui, de certo modo, a imagem do eu, mas ainda é

---

<sup>37</sup> O autor parte de Lacan em seu Seminário de 14 de maio de 1969. (cf. p.11).

<sup>38</sup> Seminário de 1975-1976, mas utilizarei a data da edição brasileira.

uma escrita que regula o escrito por um dado sentido. A operação, aponta o autor, “tem a ver com o imaginário, tanto mais quanto o tradutor, tomando o sentido como referência, é levado a desconhecer sua dimensão imaginária” (p.16). Uma tradução está sempre no nível narcisista (RIOLFI, 2007a), isto é, no justificar-se a partir de si, e esse narcisismo amarra o sujeito a um grupo, impedindo-o de “passar para a outra coisa”. Pensando no garotinho que me orienta nessa escrita, sua tradução, talvez fosse o desenho de uma flor vermelha, mas com um número exagerado ou escasso de pétalas; com haste verde, mas com abundância ou ausência de espinhos e folhas. A sua flor trazida de sua história anterior, continuaria, no entanto, escondida e jamais transliterada.

Transliteração é, por fim, um modo com que os registros real, simbólico e imaginário são articulados. É nessa articulação que se desenha o *sinthome*, isto é, a singularidade contida no trabalho de transliterar, visto enfim como uma conquista que passa pelo corpo, sendo este a linguagem viva ou a vida da linguagem. Lacan, no seminário 23, ressalta que vida para linguagem significa muito mais do que aquilo que nomeamos apenas vida. Em suas palavras: “relação com o corpo não é uma relação simples em homem nenhum – além disso, o corpo tem furos. É inclusive o que, no dizer de Freud, teria de colocar o homem na via desses furos abstratos concernentes à enunciação do eu quer que seja” (LACAN, 2007, p.144). Desse modo, o corpo é presentificado na linguagem e no mesmo movimento, a linguagem presentifica o corpo, na medida em que o sujeito se responsabiliza em um trabalho *insistente de ler sua marca, inscrever-se, transliterar*.

Vejo, finalmente, que é por meio da linguagem que o sujeito se *inscreve* a todo instante em seus semblantes, em suas relações no mundo (MRECH, 2005). Partindo então de Dufour (2005), acredito que, sendo o sujeito um ser de linguagem, torna-se relevante e coerente apostar que toda nova prática da linguagem, e aí incluo e destaco o ensino e a aprendizagem de língua (estrangeira), pode ser constituídos em meio a profundas transformações nos indivíduos que vivenciam tal confronto e é onde a relação entre a linguagem e o corpo ganha força. Essa relação pode, no entanto, ser sufocada pela demanda e assim, alimentar e aguardar apenas o previsível, o eleito pelo grupo como o certo, as verdades do senso comum que configuram e são configuradas pelo discurso corrente.

Proponho, a seguir, que analisemos o escrito, isto é, o modo de constituição do discurso que constitui os sujeitos da escrita dos diários de aprendizagem. Proponho uma tentativa de ler com o escrito e a partir dele, discutir os movimentos de tradução, transcrição

e/ou transliteração. Proponho discutir como e se o corpo, o trabalho, a construção, a interpretação, são presentificados nessa escrita. Discutirei, enfim, a posição subjetiva assumida ou negada pelo aluno, bem como seu responsabilizar-se ou não nesse fazer, além das eventuais quebras que podem ou não ser identificadas em sua escrita. Defendendo que é no fio tecido em seu discurso que o sujeito é criado e sua constituição identitária mobilizada, parto da discussão de alguns excertos de diários de aprendizagem de inglês como LE, investigando se e como esse escrevente se implica e se posiciona nesse seu dizer.

Antes, porém, apresentarei a constituição do corpus analisado bem como as categorias de análise utilizadas.

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

Na análise proposta, seguiremos 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, sendo essa última nosso principal dispositivo analítico.

Alguns excertos de diários de dois 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).

Assim, a análise das ressonâncias discursivas colocará em evidência tanto aquilo que se repete, apresentando a circularidade do demandado, quanto aquilo que destoa, deixando marcas da subjetividade do aluno em sua escrita.

O *corpus* em análise foi coletado para uma pesquisa maior na qual foi delimitada uma longa discussão sobre os efeitos de sentido mobilizados na escrita do diário de aprendizagem

a partir das posições pedagógicas (do professor e do aluno) determinadas sócio, histórico e ideologicamente (cf. REIS, 2007).

Para dar forma à discussão que aqui desenvolverei, revisei todo o *corpus* que constituiu minha pesquisa de mestrado, num total de 94 diários. Tomei o cuidado de não olhar para o material já arquivado (digitado), mas sim visitar todos os diários em seu estado bruto, isto é, os próprios caderninhos coletados com os alunos. Meu objetivo foi, assim, me aproximar dos relatos investigando a argumentação e a existência ou não de quebras e marcas da subjetividade do aluno nessa escrita.

Serão analisados, desse modo, diários de dois alunos de inglês (básicos I e II) de um curso de extensão. O diário da aluna Bruna, quem escreveu seus relatos por um período de dois semestres consecutivos (básico I e II), teve seu diário escolhido de forma aleatória, como um representante do que é comum<sup>39</sup> encontrar nesse instrumento. Já o diário do aluno Cláudio foi escolhido graças à existência de elementos particulares que nos pareceram mercedores de uma análise. Assim esse aluno teve sua escrita analisada no sentido de uma tímida busca pelo aparecimento de quebras e elementos da ordem da subjetividade. Essa escrita, portanto, se destoa das outras, tornando possível a identificação e discussão da posição subjetiva desses escreventes, apontando o modo como esse sujeito deixa marcas de si em sua escrita, enquanto o comum é uma escrita que caminha em direção a uma demanda, ou expectativa do outro.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma análise sobre o processo de escrita, visto que no diário da aluna Bruna procurarei fazer um recorte temporal no período de dois semestres, de seus registros. A fim de respeitar os limites de espaço e de tempo que concebem essa proposta, farei uma seleção de seus relatos da seguinte forma: o primeiro relato no começo do curso, outro no meio e o último relato de cada um dos dois diários escritos pela aluna ao longo de dois semestres consecutivos, que equivalem à participação da aluna em dois níveis diferentes do curso de inglês (básicos I e II).

Passemos, finalmente, às análises.

---

<sup>39</sup> Essa afirmação apenas pode ser feita com bases nos achados da pesquisa anterior (ver REIS, 2010).

(Re)produzindo a flor: um fazer “de si” para o outro

[...]Outro dia, a professora disse:  
 - Hoje nós vamos trabalhar com argila!  
 Bonecos, elefantes, ratos, carros e caminhões...  
 Começou a puxar e amassar a bola de argila.  
 Mas a professora disse: - Esperem, não é hora de começar.  
 E ela esperou até que todos estivessem prontos.  
 - Agora, nós vamos fazer uma travessa. Disse a professora.  
 - Bom. Pensou o garotinho.  
 Ele começou a fazer algumas, de diferentes tamanhos e formas.  
 Mas a professora disse:  
 - *Esperem e eu lhes mostrarei como fazer uma travessa funda.*  
 Agora vocês podem começar.  
 Disse a professora.  
 O garotinho olhou para a travessa da professora.  
*Ele gostava mais das suas, mas não revelou isso  
 e fez uma travessa como a da professora.*  
 [...](BUCKLEY)

Em “O garotinho” Buckley denuncia que a escola pode ser como uma porta que se abre à demanda do *ser igual*; à exigência de homogeneização e de amarras ao discurso corrente. A partir dessa porta é que se ouve a voz que esmaga o sujeito do desejo (CORDIÉ, 1996) e o impulsiona a transliterar em detrimento à construção de novas possibilidades.

Sugiro a leitura dos seguintes trechos abaixo:

(1)

“Dear diary”,

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 pois a professora é super animada e simpática e a aula foi super descontraída. *Aprendemos como ser a “polite person”* e a perguntar “what’s your name?” “how are you?”. A professora se chama X e agora *eu estou* com uma expectativa muito boa do curso. Ah, para fechar a aula, ela deu uma música super legal. (BRUNA; 1º relato – básico I) (grifos meus)

(2)

Dear Diary,

Today *we had* a test. It wasn’t very difficult, but I don’t know if I had a good test. I hope so! I’m waiting for the result.  
 (BRUNA; 14º relato – básico I) (grifos meus)

(3)

Dear Diary,

Today we had our Oral Presentation. Everybody was so nervous, but everybody was very good! After it we played as game! In two minutes, I

wrote some words at the board! My group is the winner! It was very good and very funny!  
Dear teacher, I hope (...) (BRUNA; último relato do básico I do total de 28 entradas)

Estudando “a coisa um pouco mais de perto” (ALLOUCH, 1995, p.12), procuro agora, ler com o escrito, relacionando-o com o próprio escrito e deixar que ele conduza essa leitura e esse trabalho. Parto das aspas utilizadas pela aluna para iniciar seu diálogo, aparentemente, com seu diário: “dear diary”. Segundo Authier-Revuz (2004) o uso das aspas pode ser entendido como uma marca característica da heterogeneidade, isto é, do estatuto do outro no um; elemento que concorre para o distanciamento do enunciador sobre o que é enunciado, ou daquilo que é do outro e está sendo apropriado. Com as palavras 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 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* [...] (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.229 (grifos meus).

A aluna utiliza essas aspas durante os onze primeiros relatos e, então, as abandona definitivamente durante toda sua escrita ao longo de dois semestres. Considerando tanto o uso das aspas, quanto o uso da expressão “querido diário”, aponto que a aluna está sendo tomada pelo discurso do outro, tentando fazê-lo seu, mas essa operação deixa alguns ruídos pelo caminho, pois se trata da apropriação de restos metonímicos, vindo de outros lugares, de outras épocas. A expressão é, assim, oriunda de um interdiscurso (já-dito) que estabelece uma forma de começar um diário. As aspas são o sinal do distanciamento do enunciador sobre o que é por ele enunciado, mas não é seu, é apenas reprodução.

Também a oscilação entre a primeira pessoa do singular e do plural pode indicar esse distanciamento (*aprendemos... eu estou...*), mas assim como a leitura de todo seu diário indica, esses fragmentos de diferentes fases da aprendizagem de Bruna, não nos dizem muito sobre sua escrita como possibilidade de transliterar. Nesse sentido, não há possibilidade de afirmar que essa sua escrita desenvolva um caminho para além do discurso corrente, explicitando apenas o previsível, sem surpresas, sem quebras, a não ser aquela apresentada

pelas aspas iniciais, mas já a discuti como presença do outro e não como uma quebra que deve ser considerada como possibilidade do novo.

A palavra *confesso*<sup>40</sup> deve também ser considerada uma vez que é por ela que ousar apontar para o efeito de 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. Confissão é tida como dizer uma verdade sufocada, assumir algo para alguém, sendo este alguém geralmente o padre. Espera-se, nesse sentido, que a confissão seja algo revelador, uma verdade barrada. Nos termos da aluna, ela assume que estava desanimada por causa de suas experiências anteriores com a língua inglesa, mas logo, correspondendo a uma imagem de demanda de seu lugar de aluna, afirma que teve *uma surpresa maravilhosa*.

Partindo desses excertos, como uma amostra do que acontece em todos seus relatos, posso dizer que a inscrita desse sujeito não se apresenta em sua produção, sendo que esta caminha em direção ao previsível. Há uma descrição de fatos e de elementos que explicitam a colagem do sujeito no outro, fazendo as coisas como e para a professora, identificando-se, e, portanto, se alienando ao idêntico: “uma surpresa maravilhosa” – nada surpreendente – “pois a professora é super animada e simpática e a aula foi super descontraída”. Apresento, ainda, os seguintes relatos de Bruna referentes ao 2<sup>a</sup> semestre (básico II).

(4)

Dear diary,

Today was the first class. I'm *very happy* because the teacher is the same: X. Now, I'm in the basic II (level II). *I think that I'll keep learning many things with my teacher and with my colleagues*. Some classmates are *new* for me, and others I knew in the last level, basic one. (BRUNA; 1º relato do básico II) (grifos meus)

(5)

Dear diary,

Today the class *was so good because we saw many things! Then I learned many things and new words*. I really want speak English very well! I like it. *Sometimes I speak English at home with my parents and my sister and with myself too!* I pay attention at American films because so I can perfect my pronunciation and my vocabulary too!  
(BRUNA; 14º relato do básico II) (grifos meus)

---

<sup>40</sup> Ver uma longa discussão sobre a confissão nos diários de aprendizagem em Reis (2007).

(6)

Dear Diary,

Today I had a bad news. X<sup>41</sup> isn't going to be our teacher in the Basic III! I'm *so sad* because I love her class. It's so dynamic and very good. *We learned many things during the Basic II with her.* She's ever happy, she's ever trying to do her best! I'll miss her so much! I'm not liking this idea. *X, please, stay with us!* (BRUNA; último relato do básico II no total de 27) (grifos meus)

Na ausência de quebras explícitas que nos revelem mais desse sujeito, procuro, nesses excertos acima, identificar elementos, tais como a presença de quantificadores e qualificadores (adjetivos, advérbios, etc.); de gestos de interpretação e de elementos da vida pessoal do escrevente, procurando ler como eles caracterizam o escrito e seu escrevente. No entanto, observo no excerto de número 4, que os elementos que podem ser evidenciados nada nos dizem de seu sujeito, já que caminham na mesma direção do senso comum, do previsível: “dear; I'm very happy because the teacher is the same; I'll keep learning, etc.” No relato seguinte, Bruna é ainda mais circular em seu dizer quando afirma que *a aula foi muito boa porque ela viu muitas coisas*, e prossegue afirmando a seguir *que aprendeu muitas coisas*, o que me parece redundante. O que aparece depois é até interessante, a aluna começa a dizer do uso da língua estudada em outro contexto que não o da sala de aula. Aí ela abre espaço para uma quebra, a partir do momento em que abre, nessa escrita, um espaço para elementos de sua vida pessoal, mas, ao mesmo tempo, partindo da experiência de aprendizagem. Há um tímido movimento de interpretação, mas esse, infelizmente, não é superficialmente citado e deixado de lado, para que, no último excerto, a aluna volte à colagem da identificação com a professora, e, de forma interessante, ela fala de si, mas faz uso da palavra *nós*, distanciando-se, falando como coletivo, e, paradoxalmente tem mais voz (já que fala por um grupo) ao mesmo tempo em que ameniza sua responsabilidade de enunciar em 1ª pessoa do singular, se escondendo.

Ressalto, por fim, o movimento da aluna nessa escrita *de mim para você*. Observemos que esse *você* é, ora a professora, e aí ela explicita o nome da mesma, ora, apesar de parecer ser o seu próprio diário, é na verdade, ainda a professora, mesmo que na figura de diário. Dito de outro modo, a aluna se aliena nesse fazer que é para o outro, havendo, desse modo, o predomínio do imaginário, guiado pela idealização do eu, ditando o que pode e deve se fazer

---

<sup>41</sup> Substituição do nome da professora.

presente nesse escrita.: “*dear diary; my teacher; I’ll miss her; X, please, stay with us*”<sup>42</sup>. Não há, assim, como identificarmos nem pelo menos pistas, ou embriões (MAGALHÃES, 2007) do sujeito do desejo, isto é, da singularidade.

Encerro essa subseção afirmando que a partir dos traços deixados pelo sujeito em sua escrita ao longo de um ano, não me foi possível ler as marcas que indicassem sua inscrição nesse fazer: uma escrita que passasse pelo corpo, que marcasse, enfim. A aluna Bruna, versão feminina do bom garotinho, aprendeu muito bem a lição de esperar, observar, e a fazer coisas como esperado. O problema é que por meio de seus relatos, incluindo esses que foram apresentados, posso dizer que ela, nessa sua escrita teoricamente de si, não fazia as coisas por si e para si mesma, mas circulava em torno da imagem daquilo que era o esperado e desejado: *a flor vermelha com a haste verde*.

É necessário, no entanto, compreendermos que ainda que a imagem do mesmo insista, haverá sempre um tímido, mas também persistente, espaço de estranhamento e de desejo de mudar para um outro lugar; uma outra casa, como veremos, na seção seguinte.

#### Mudando para outra casa

[...] Então aconteceu que o garotinho e sua família mudaram para outra casa, numa outra cidade,

E o garotinho teve que ir para outra escola.

Essa escola era ainda maior do que a primeira,Então havia porta lá fora.Para ir a sua sala ele tinha que subir alguns degraus e seguir por um corredor comprido [...] (BUCKLEY)

Revisitando o *corpus* que constituiu minha pesquisa de mestrado, totalizando 94 diários, encontrei dois que, por quaisquer elementos peculiares, como a ironia, ou um tipo qualquer de estranhamento, destacavam-se dos demais. Contudo, nesse momento terei que me ater a apenas um deles, devido os limites da presente proposta. Investigarei se essa escrita, de alguma forma, significa *mudar para outra casa, em outra cidade*, ou nos termos de Allouch (1995, p.7-8) “passar para a outra coisa”. Pois bem, analisemos, abaixo, o escrito:

---

<sup>42</sup> Ressalto, contudo, que os dados não foram explorados exaustivamente. Creio ainda ser necessária uma discussão desses excertos pensando na transferência a partir da aparente relação de afeto da Bruna com sua professora. Essa discussão ficará para outro momento.

(7)

Lembro-me de que aconteceu bem *o contrário do que eu queria*: fiquei logo em evidência. Cláudio, go to shopping. Cláudio isso, Cláudio aquilo, *mas sobrevivi*.

*Porque a X prefere a língua falada nos EUA se o inglês do Reino Unido é mais claro?*

(Cláudio)

(8)

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

(9)

Time, It's time to study. On Monday. Six o'clock. The second, the third, [...]the eighty's, *I love Paris in the spring, in the morning. In the afternoon, in January. Djênuary. At six o'clock, at midday. At the weekend. Happy birthday to you! Nice to meet you. Anything to drink? Here you are. At the spring. Are you crazy? Yes, I am. Where are you from? I'm from the moon. Anything to eat? Yes, some umbrellas, please. Here you are. Not for all. What's your surname? Estou cansado de tanta bibliografia, nunca mais vai acabar, vou morrer seco!* (Cláudio)

(10)

Tivemos um teatrinho que foi difícil como nunca, *eu não estava bem, a X não entende que muito riso é sinal de nervosismo? Tenho vontade de solicitar que nunca mais participe do curso de artes cênicas. Mas não sei. Talvez me saia melhor numa próxima vez.* (Cláudio)

(11)

Carla deu um show. Fico pensando na linguagem universal do corpo, dos gestos, das entonações; *é encantadora e comovente a forma como identificamos de cara essas coisas. O ser humano pode ser tão bonito, e poderia mesmo se tivesse consciência das coisas que realmente são importantes em nossas vidas.* (Cláudio)

Em seu primeiro relato Cláudio já dá pistas de que assumirá uma posição subjetiva, responsabilizando-se por essa sua escrita: “ao contrário do que eu queria”, o aluno deixa assim marcado seu desconforto em ser interpelado pela professora insistentemente: “Cláudio isso, Cláudio, aquilo”. A oração coordenada adversativa introduzida a partir do uso da adversativa *mas*, apresenta o aluno ao fim dessa experiência, nada agradável: “sobrevivi”. O aluno prossegue assumindo, mais uma vez, uma posição e se autorizando a criticar, ainda que sutilmente, a professora por meio de uma pergunta bem retórica, ele já tem sua resposta e a

deixa explicitada: “*porque a X prefere a língua falada nos EUA se o inglês do Reino Unido é mais claro?*”.

No relato seguinte, Cláudio, a meu ver, mantém sua posição subjetiva a partir do momento em que insiste com perguntas, que ora ressoam como retóricas (negligência?); ora ressoam como uma interrogação para si, como um questionador desse seu fazer (“ou ando meio atordoado com tudo”). Que tudo é esse? Pergunto, eu. Talvez a angústia que introduz a questão da falta e que todos temos que administrar quando estamos verdadeiramente implicados em um dado fazer.

O relato de número 9 foi aquele que mais chamou a minha atenção. Esse, certamente foi dispensado em minha pesquisa de mestrado, mas vejo-o agora, sob uma outra perspectiva. A princípio posso vê-lo como uma má organização de restos metonímicos de uma dada aula de inglês, provavelmente, a aula desse dia. Contudo, ler o escrito com o escrito significa entrar e observar as marcas deixadas pelo sujeito em seu *fazer-se escrita*. O aluno inicia sua escrita com dias da semana, parte para horas, assinala um numeral. Daí, Carlos muda o curso desses fragmentos e elabora duas sentenças completas e cheias de significado: “*I love Paris in the spring, in the morning. In the afternoon, in January*”. Ele volta, então, a disparar horários e frases soltas até que, mais uma vez, ele deixa pistas de seu posicionamento subjetivo, de suas marcas de sua ida para outra casa: “are you crazy? Yes, I am.” E ele ainda prossegue demarcando, ainda mais fortemente, seu lugar “where are you from? I’m from the moon”. Com muita tranquilidade, afirmo que na unidade do livro<sup>43</sup> que ele via, nesse momento, não falava nem sobre a loucura, nem tampouco sobre habitantes da lua. É curioso o modo que o *ego* trabalha na (des)organização dos fatos e ideias apresentadas nessa escrita de Cláudio. Contudo, hoje não me é mais possível interrogar esse aluno sobre essa outra casa frequentada por ele (na lua ou nas aulas de inglês que o levava para esse outro lugar), talvez numa tentativa de empurrá-lo de vez a outra coisa, ou, de fazer com ele leia sua marca e daí, se *reinscrevesse* em outras.

Vejo essa escrita, e os movimentos dela oriundos, como a presença de traços que podem fazer com que o sujeito se abra para outra coisa além da rosa vermelha com a haste verde, além do discurso corrente, que causa “uma sensação de estranhamento que pode abrir

---

<sup>43</sup> Refere-se ao English File 1. Orford University Press. 1997.

uma via para a criação que permite deslocamentos da posição subjetiva dos envolvidos e, como resultado, a alteração de sua realidade concreta” (RIOLFI, 2007b, p.34).

O aluno, ainda nesse relato, faz pergunta sobre o que quer beber e posteriormente o que quer comer e responde *umbrellas*, isto é, guarda-chuvas. Ele reclama da quantidade de “bibliografia”, estranho, pois não são citados livros, capítulos, ou gramática e encerra seu relato com uma sentença muito curiosa que merece ser comentada: “vou morrer seco!”. Observemos, então, o movimento desse escrito: “algo para beber [...] algo para comer? Sim, guarda-chuvas, por favor. [...] vou morrer seco!” Há um significante deslizando no sentido que aí será atribuído. Há um lapso: *umbrellas, please* (que ao que tudo indica não é uma simples ausência/confusão de vocabulário com a língua inglesa) que causa um estranhamento e o ponto culminante que desvela/deflagra o lapso: estou seco. Não está molhado, por causa dos “guarda-chuvas” (está no plural) que ele teve que engolir nessas aulas, nessa aprendizagem. O sujeito do desejo, finalmente deixa sua marca ao colocar em cena a dimensão do inconsciente: nos termos de Freud, os lapsos de escrita dão a conhecer o desejo bem como uma verdade ignorada pelo sujeito. O “morrer seco” traduz esse descontentamento do sujeito que, engolindo os guarda-chuvas, está engolindo as lições, as atividades, e tudo mais dessas aulas, está aí inserido e fazendo parte ativamente, mas ele parece querer se molhar, não se ver tão envolvido nisso, isso, não lhe é agradável.

No relato seguinte Cláudio parece jogar com o equívoco (RIOLFI, 2005). Ele deixa claro não ter gostado (*não gostar*) de ser assim exposto nesse tipo de dinâmica (*role playing* – dramatização) e afirma ter vontade de solicitar *que nunca mais participe do curso de artes cênicas*. Sabemos, no entanto, que o curso do qual ele participava era o de inglês. No entanto, pela constante prática dessa atividade e talvez, também pela presença de dois outros alunos do curso de Artes Cênicas, é possível pensar que o aluno não tenha sido acometido por um lapso, mas sim, tenha jogado com o equívoco para, num tom irônico, criticar o fazer da professora insistente em forçá-lo nessa exposição. Feito isso, ele ameniza seu dizer, voltando à colagem que ameniza e também disfarça, pois é o previsto: *Talvez me saia melhor numa próxima vez*. Ele assume assim uma transcrição voltando para o discurso comum. Aponto aí uma contradição: como próxima vez se o aluno tem vontade de pedir para não mais participar de tal atividade? Esse dizer surge, simplesmente, numa tentativa de organizar os efeitos de sentido segundo as posições dos envolvidos, isto é, do professor e do aluno. Esse dizer é

convocado, enfim, apenas para tamponar esse jogo, para retirar a saliência do que foi dito anteriormente.

Sem me alongar no último excerto de Cláudio, apenas gostaria de apontar nele o posicionamento subjetivo de seu escrevente que se atém a fazer uma reflexão sobre a vida humana a partir de um fato/atividade da aula. Retomando o excerto:

(11)

*Carla deu um show. Fico pensando na linguagem universal do corpo, dos gestos, das entonações; é encantadora e comovente a forma como identificamos de cara essas coisas. O ser humano pode ser tão bonito, e poderia mesmo se tivesse consciência das coisas que realmente são importantes em nossas vidas. (Cláudio)*

Aqui Cláudio não poupa adjetivos e advérbios para intensificar sua reflexão que em nada se parece com as outras escritas por mim investigadas nos diários de aprendizagem de LE. É instigante perceber que o aluno fala da linguagem do corpo, justamente quando objetivo falar da escrita que se faz corpo por meio do uso da linguagem. Depois Cláudio fala do ser humano, da consciência se afastando, como se não fizesse parte desse grupo. Inadvertidamente ele muda o curso e se inclui ao enunciar “coisas importantes em nossas vidas”, se inclui e demarca sua posição subjetiva.

Diria que Cláudio foi para outra escola, e, mesmo essa sendo maior, ele descobriu uma forma de não se perder dentro dela, de achar sua sala, de achar a porta, de achar a saída. Não ousou afirmar que os elementos que procurei destacar de sua escrita marcam sua singularidade. Mas digo, muito tranquilamente, que são marcas por ele deixadas para que sua presença seja definida. Vejo que aí há um trabalho e um movimento que desestabiliza o lugar comum do discurso corrente. Vejo também, que temos nesses excertos pistas que nos permitem arriscar o aparecimento do sujeito do desejo, que o obriga a trabalhar seu descontentamento, a caminhar, a se responsabilizar, me obrigando, do mesmo modo, a continuar apostando na inscrição do sujeito em uma escrita que perpassa (passa pelo/atravessa) seu corpo e chega à outra dimensão, ainda maior que a dimensão da subjetividade. Falo desse modo, da dimensão da singularidade, da dimensão do transliterar, do passar para outra coisa, mudar de casa, sem esquecer seu velho endereço.

### Considerações finais: mas o que vamos fazer?

[...] Quando aproximou-se do garotinho Ela disse: - Você não quer desenhar? -"Sim", disse o garotinho, "Mas o que vamos fazer?" - "Eu não sei, até que você o faça, disse a *professora*, -"Como eu farei?" perguntou o garotinho. -"Por quê? disse a *professora*."Do jeito que você quiser". -"E de qualquer cor?" perguntou ele,

-*"De qualquer cor"*, disse a *professora*. -*"Se todos fizessem o mesmo desenho E usassem as mesmas cores, Como eu poderia saber quem fez o quê, E qual era qual?"* -"Eu não sei", disse o garotinho E começou a fazer uma flor vermelha, com a haste verde

Como procurei delimitar nessa escrita, o sujeito, ao longo de seu desenvolvimento, vai tendo o seu querer formatado ao ponto de desejar o que o outro deseja, ser o que o outro deseja, aprendendo a dançar o mesmo passo, até que o sujeito do desejo irrompa nesse seu dançar, mudando o passo e o compasso da dança.

Ainda assim, mesmo quando esse sujeito não for mais tão garotinho, ouvirá um chamado para o movimento previsível da homogeneização para que todos façam o mesmo desenho, transcrevendo a mesma rosa vermelha com a haste verde, dançando o mesmo passo da mesma cantiga. Contudo, na contra mão, vai sempre haver um sujeito que ouve o chamado do desejo inconsciente que desestabiliza e mobiliza o estado de coisas do discurso corrente. É aí que é necessário haver espaço, na escrita e na escola, para que esse chamado não seja abafado, mas antes, aguçado e alimentado.

Nos termos lacanianos, o sujeito é um “efeito de linguagem que se constitui por sucessivas operações de cola e de decolagem do campo do Outro” (RIOLFI, 2005, p.232); nos termos que prefiro defender, é mudar de casa, sem se esquecer do velho endereço, que sempre nos convidará a fazer uma visita, ainda que não presentificada, ainda que em lembrança, ainda que em sonho.

Desse modo, no trabalho que ora encerra, procurei explorar o modo como a escrita é constituída de forma diferente em diários de aprendizagem da língua inglesa escritos por dois alunos. A partir daí, verifiquei nos relatos a existência de quebras ou a insistência de uma colagem que aliena. Entendi a importância e o significado de ler com o escrito. Ao mesmo tempo, me impliquei com a necessidade de um fazer que não represente ou alimente a cega reprodução. Mais que traduzir, muito mais que transcrever, precisamos estar implicados em

instigar e ler as marcas deixadas na escrita dos sujeitos. Alimentamos, com isso, o desejo de uma prática pedagógica que seja capaz de surpreender ao ser surpreendida pelas marcas de si deixadas e não apagadas pelo sujeito-aprendiz. Portanto, digo que o ensino e o sujeito que se constituem nessa relação precisam de professores que não deem respostas simplistas e exatas para perguntas do tipo “*o que vamos fazer?*”, mas sim, que instiguem esse sujeito a um fazer que revele sempre um algo a mais; um excesso que ao invés de reproduzir, produza rosas das mais diversas formas e cores; com ou sem haste. Defendo, por fim, que precisamos de professores que trabalhem na definição e não na reprodução ou indefinição (apagamento) dos sujeitos-garotinhos.

## Referências

ALLOUCH, J. *Letra a Letra: Transcrever, Traduzir, Transliterar*. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro, Cia. de Freud, 1995.

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

DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Tradução: Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005

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

LACAN, J. (1969-1960) *Seminário 17 - O avesso da psicanálise (1969-70)* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. (1975-1976). *O seminário, livro 23: o sinthoma*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MAGALHÃES, M. M. M. *Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. Dissertação de Mestrado pela Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

MRECH, L. M. O impacto do terceiro ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre psicanálise e educação. In: MRECH, L. M. (Org.). *O impacto da psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.

REIS, V. S. Representações e Deslocamentos no Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma Escrita de Si para o Outro In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a. p.137-163.

\_\_\_\_\_. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo*. 143p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Comunicação oral in *Aulas ministradas na disciplina Escrita, Subjetividade E Ensino*, FE-USP; 2007a.

\_\_\_\_\_. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALIL, E. (Org.) *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007b.

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

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lectoescritura. D.E.L.T.A., v. 17, n. 1, p.31-58, 2001.