

Alunos com necessidades educacionais especiais e suas representações quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa em língua estrangeira

(Alumnos con necesidades educacionales especiales y sus representaciones cuando enuncian sobre su competencia oral-enunciativa en lengua extranjera)

Márcia Regina Titoto¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

marcia.titoto@professor.sp.gov.br

Resumen: El principal objetivo de este trabajo es describir, analizar e interpretar una de las representaciones discursivas construidas en las inscripciones enunciativas de cuatro alumnas con necesidades educacionales especiales (NEEs) cuando enuncian sobre su proceso de aprender la lengua extranjera. Para lograr nuestro objetivo, pensamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de sujetos con NEEs desde una propuesta discursiva. Así, proponemos un diálogo entre Lingüística Aplicada, Análisis del Discurso de Línea Francesa (ADF) – concebida por los trabajos Michel Pêcheux – y Análisis Dialógico del Discurso (ADD) según los trabajos del Círculo de Bakhtin. Mediante la perspectiva discursiva propiciada por estos aportes teóricos, concebimos los alumnos con NEEs como sujetos enunciadores que ocupan un lugar en la coyuntura social.

Palabras clave: Alumnos con NEEs; Competencia oral-enunciativa; Lengua extranjera; Lingüística Aplicada; Análisis del Discurso.

Resumo: Temos como principal objetivo para este trabalho descrever, analisar e interpretar uma das representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de quatro alunas com necessidades educacionais especiais (NEEs) quando enunciam sobre seu processo de aprender a língua estrangeira. Para alcançar nosso objetivo, pensamos o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos com NEEs a partir de uma proposta discursiva. Propomos, assim, uma interface entre a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) – concebida pelos trabalhos de Michel Pêcheux – e a Análise Dialógica do Discurso (ADD) com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin. Por meio da perspectiva discursiva propiciada por esses suportes teóricos, passamos a conceber alunos com NEEs como sujeitos enunciadores que ocupam um lugar na conjuntura social.

Palavras-chave: Alunos com NEEs; Competência oral-enunciativa; Língua estrangeira; Linguística Aplicada; Análise do Discurso

Introdução

Para este trabalho tomamos como base nossa pesquisa de mestrado intitulada *Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais (NEEs) sobre a competência oral-enunciativa (COE) em língua estrangeira (LE)*. Temos como principal objetivo para este trabalho descrever, analisar e interpretar uma das representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de quatro alunas com NEEs que participam de nossa pesquisa de mestrado. Essas representações são construídas quando as alunas com NEEs enunciam sobre seu processo de aprender a língua estrangeira, mais especificamente, quando enunciam sobre sua COE nessa língua.

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são quatro alunas que aprendem língua estrangeira (inglês/espanhol) em contexto regular de ensino, sendo que três delas apresentam Paralisia Cerebral Leve e uma apresenta Síndrome de *Down*. Daremos codinomes às alunas para que suas identidades sejam preservadas. As alunas já com seus codinomes são: i) Laura, com Paralisia Cerebral leve, cursa inglês em um centro de idiomas do estado de Minas Gerais desde 2008, estava no dia da entrevista com dezesseis anos e cursava o sétimo ano do ensino regular; ii) Julia, também com Paralisia Cerebral leve, tinha treze anos no dia da entrevista e fazia inglês há um ano, também em um centro de idiomas do estado de Minas Gerais; iii) Mariana, com Síndrome de *Down* tinha dezessete anos no dia da entrevista e tinha feito espanhol por seis meses em uma escola pública do estado de São Paulo; iv) Carolina, também com Paralisia Cerebral leve, tinha dezessete anos no dia da entrevista, estudava espanhol há seis meses também em uma escola pública do estado de São Paulo.

Para alcançarmos nosso objetivo, analisamos alguns enunciados destas quatro alunas. Estes enunciados foram coletados por meio de uma entrevista semi-estruturada. Para a realização desta entrevista, elaboramos um roteiro com vinte e cinco perguntas relacionadas à experiência das alunas no contexto de sala de aula de inglês/espanhol. Como procedimentos metodológico-analíticos, lançamos mão de matrizes discursivas que foram construídas por sequências discursivas (SDs) advindas da materialidade linguísticas/*corpus*. Para organização das matrizes discursivas, buscamos encontrar “uma espécie de regulação do funcionamento discursivo” (SANTOS 2004, p. 111). Em outras palavras, procuramos algumas regularidades enunciativas, a partir de evidências significativas, que nos levaram a delinear a representação discursiva sobre a relação que estabelecem com sua COE em LE.

Para a realização deste trabalho foi necessário que nos deslocássemos de alguns conceitos referentes a teorias que tratam o processo de ensino-aprendizagem de línguas com base na psicologia cognitiva, e passássemos a pensar o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos com NEEs a partir de uma proposta discursiva. Sendo assim, embasamo-nos teoricamente na Linguística Aplicada (LA), na Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) – concebida pelos trabalhos de Michel Pêcheux – e na Análise Dialógica do Discurso (ADD) com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin.

Por meio da perspectiva discursiva propiciada pelos suportes teóricos da LA, AD e ADD, passamos a conceber alunos com NEEs como sujeitos enunciativos e, a partir disso, em conformidade com Guilherme (2008), acreditamos que esses sujeitos, assim como outros alunos brasileiros, possam desenvolver sua competência oral-enunciativa em língua estrangeira, independentemente de conseguirem, por exemplo, pronunciar (ou não) o som linguístico que se refere à consoante vibrante “R”, tal como pronunciaria um falante nativo de espanhol. A noção de competência oral-enunciativa, segundo Guilherme (2008), refere-se, pois, à

[...] competência desejada pelo sujeito falante não-nativo enquanto enunciativo em uma língua outra, como a capacidade desse sujeito de estabelecer uma interlocução com outro(s) sujeito(s), construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua outra. (GUILHERME, 2008, p. 35)

A partir dessa noção, pode-se perceber que a competência oral-enunciativa difere-se do que, na área de ensino-aprendizagem de LE, é comumente nomeado como “fluência”, “proficiência” etc. Isto, porque, sob uma perspectiva discursiva, Guilherme (2008), apoiando-se em Serrani-Infante (1998a) postula que “enunciar” em uma língua estrangeira não é o mesmo que “adquirir” essa língua. “Enunciar”, segundo Serrani-Infante (1998a, p. 150), refere-se ao ato de “produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (portanto, muito mais do que informações referenciais)” (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 150).

Após termos feito esta sucinta contextualização de nosso trabalho, passamos, a seguir, a discorrer brevemente sobre a LA, a qual somos filiados, e sobre alguns conceitos-chave da ADF e da ADD para este trabalho.

Discussão dos pressupostos teóricos norteadores da análise

Para discorrer sobre Linguística Aplicada, nesta pesquisa, distanciamos-nos da Linguística Aplicada vista apenas como aplicação de teoria, como aplicação da linguística e preocupada apenas com a estrutura das línguas. Filiamo-nos a uma Linguística Aplicada “que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e política” (PENNYCOOK, 1998, p. 25), pois como professores e linguistas aplicados “estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (p. 24). Filiamo-nos, também, a uma linguística aplicada que concebe a linguagem “como produção de sentidos na interação social, portanto, não fixa, mas móvel, não homogênea, mas sempre marcada pela enunciação e, portanto, afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza” (BOHN, 2005, p. 19).

Celani (2000), em consonância com Pennycook (1998) e Bohn (2005), aponta que a linguagem perpassa todas as questões da vida social, política, educacional e econômica. Segundo Celani,

[a] LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social política e até econômica. (CELANI 2000, p. 19-20)

Assim como acredita a autora citada, que a “LA é articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”, Moita Lopes (2006) também relata que para que se construa conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que a LA seja compreendida como uma área híbrida/mestiça ou uma área indisciplinar. Em outras palavras, Moita Lopes (2006) aponta para a importância de a Linguística Aplicada atuar em outros campos das ciências humanas e sociais, além de atuar no campo da chamada LA normal.¹ Isto porque, Moita Lopes entende a LA como uma área de estudos que pode dialogar com outras disciplinas, portanto, indisciplinar, e não como teoria pensada sob uma égide autônoma, ancorada em uma noção de ciência e de razão pura, ou “como uma disciplina a qual tem que prestar

¹ Entendemos por LA normal, a linguística aplicada tradicional.

serviço ainda hoje, gerando pesquisa de aplicação das teorias” (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Percebemos, então, que para que os estudos sobre a linguagem apresentem discussões sobre a vida social é preciso ultrapassar o campo da linguagem. É preciso, pois, dialogar com outros campos do conhecimento que se preocupam com o social e com os sujeitos.

Com relação à ADF e ADD exporemos brevemente alguns conceitos-chave para este trabalho, tais como: língua, discurso, sentido, memória discursiva, formação discursiva, representação, identificação, dialogismo e polifonia.

Pêcheux e Fuchs (1990) afirmam que “os processos discursivos estão na fonte da produção dos efeitos de sentido e a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 172). Assim, para Pêcheux e Fuchs, discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. Ao produzir sentidos entre os sujeitos, o discurso está produzindo os próprios sujeitos e, para se perceber os sentidos do discurso, é necessário analisar os aspectos históricos, sociais, ideológicos que possibilitam a produção do discurso, ou seja, é preciso analisar as condições de produção do discurso. O reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem nos faz pensar que não existe um sentido literal, já posto, e nem que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Como dito anteriormente, o sentido trata-se, pois, do efeito de sentido entre sujeitos em enunciação, eles são produzidos de acordo com lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Sendo assim, nega-se a ideia de mensagem fechada em si, ou seja, um mesmo enunciado pode fazer emergir diferentes efeitos de sentidos de acordo com os lugares ocupados pelos interlocutores.

Para se interpretar e apreender os sentidos de um enunciado, já que sabemos que o sentido de uma palavra não está em si mesmo, é necessário relacionar o que é dito no momento da enunciação com sua exterioridade. Entendemos por exterioridade, as condições de produção que, segundo Orlandi (2003), podem ser consideradas em sentido estrito, ou seja, as circunstâncias da enunciação, ou ainda em sentido amplo, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. Também concebemos como exterioridade a memória discursiva, isto é, “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 palavra” (ORLANDI, 2003, p. 31). Portanto, entendemos como memória discursiva tudo o que foi dito antes em outro lugar na história e que já fez sentido. Em outras palavras, o saber discursivo histórico que se faz materialmente presente, enquanto memória, no discurso. A inscrição da historicidade na linguagem se dá por meio de processos discursivos que perpetuam e cristalizam a memória de uma época. Esses processos estão na base das relações interdiscursivas que constituem os discursos.

Sobre memória discursiva e interdiscurso, Grigoletto (2003) menciona que ao fazermos análises em uma abordagem discursiva,

[...] os sentidos de todo e qualquer discurso são constituídos no interdiscurso, entendido como o conjunto do dizível, ou o exterior de um discurso (exterior formado necessariamente por outros discursos), que determina o que é ideologicamente formulável em um discurso determinado. (GRIGOLLETO, 2003, p. 224)

Em consonância com Grigoletto (2003), Orlandi (2003) considera o interdiscurso como o “conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2003, p. 33).

O que notamos, a partir dessa concepção, é que o sujeito do discurso é resultado, então, de sua relação com a linguagem e com a história. Portanto, “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 2003, p. 48).

Podemos dizer que o sujeito enunciativo se identifica com uma determinada formação discursiva e, ao se identificar, se inscreve nesta formação discursiva e passa a enunciar a partir dela. Vale observar que os mesmos enunciados produzidos pelo mesmo sujeito em outra formação social pode não ter os mesmos efeitos de sentido. Isso explica, portanto, a opacidade da língua e ratifica a tese de Pêcheux (1997) de que o sentido do que é enunciado pelo sujeito é determinado pelas posições ideológicas assumidas por ele sócio-historicamente. Pêcheux afirma, ainda, que uma formação discursiva, embora seja passível de descrição por suas regularidades, não é una, mas heterogênea. Assim, no interior de uma mesma FD habitam vozes dissonantes que se cruzam, entrecruzam e se contradizem, existindo espaço para as diferenças, já que uma FD é constitutivamente frequentada por diferentes discursos.

O conceito de *representação* construído para este trabalho parte do que Pêcheux (1990) denomina *formações imaginárias*. Segundo o autor, o discurso deixa vir à tona as formações imaginárias e ideológicas dos sujeitos as quais são *representadas* durante o processo discursivo por meio de discursos outros que marcam os lugares sociais ocupados por esses sujeitos. Segundo Pêcheux (1990, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Com relação ao conceito de *identificação*, Pêcheux (1997, p. 261) afirma que “a interpelação do sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina”. Podemos dizer então, que é por meio dessa identificação do sujeito enunciativo, com uma determinada formação discursiva ou com a forma-sujeito da formação discursiva, que os sentidos são produzidos. Essa identificação vai determinar a tomada de posição do sujeito, fazendo com que o mesmo se constitua sujeito do seu discurso.

Dialogismo e Polifonia constituem-se como conceitos basilares da Análise Dialógica do Discurso e que se configuram como referência teórica em nosso estudo, pois com eles passamos a conceber os sujeitos e os discursos, além da dimensão sócio-histórico-ideológica, também na dimensão dialógico-polifônica. Dialogismo e polifonia nos permitem observar como os sujeitos-participantes da pesquisa, na oposição das vozes que os constituem e na historicidade dos enunciados que proferem, revelam, em seus mecanismos enunciativos, apagamento, silenciamento, denegação, alteridade e contradição. Esses mecanismos enunciativos são consequência do que Santos (2007, p. 201) denominou de Intervalo Histórico de Dispersão de Sentidos (IHDS), são “determinantes para a interpretação dos efeitos de constituição do sujeito”.

Bakhtin (1997a) toma o homem sempre em sua relação com o outro. Para ele, o ser nunca é completo e fechado em si, sua existência depende sempre do relacionamento

com os outros, por isso não acredita que a verdadeira substância da língua seja constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas e nem pela enunciação monológica isolada, mas sim, pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação.

Em suma, vemos que, ao conceber o discurso em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e em sua dimensão dialógico-polifônica, é possível perceber como os sujeitos, nas diferentes vozes que os constituem e nas condições de produção sócio-histórica-ideológicas da enunciação, representam-se (o “eu”) e representam (o “outro”) (GUILHERME, 2008), e, ao representar-se e representar o “outro”, o sujeito se identifica ou não com esse outro e constrói representações discursivas sobre sua COE em LE. Sendo assim, dialogismo e polifonia contribuem para melhor entender como os sujeitos-alunos com NEEs representam sua COE em LE, quais são as vozes que se despontam para representar essa competência e quais os discursos que dialogam na construção dessa representação.

Passamos, em seguida, à análise e interpretação da representação que escolhemos para tratar neste trabalho.

A Competência Oral-Enunciativa (COE) em LE enquanto projeção

Falamos em projeção no sentido Bakhtiniano do termo, pois percebemos que nossas alunas se constituem sujeitos competentes oral-enunciativamente em LE na relação de alteridade que estabelecem com a sua própria COE em LE, e com a COE em LE de seus colegas. Essa relação de alteridade ocorre sempre em nível de comparação, que ora é marcada pela superposição de si em relação ao outro; ora é marcada pela identificação do outro; ora em que há um apagamento da superposição do outro.

A representação enquanto projeção se manifesta em três instâncias, que denominamos: 1) A inscrição na ilusão de completude; 2) A inscrição na identificação do/no outro que não é aluno ‘especial’ e 3) A inscrição na ilusão da simetria em sala de aula: a interlocução do/no outro que não é aluno ‘especial’. Passamos, a seguir, a analisar a primeira instância dessa representação.

A inscrição na ilusão de completude: “Eu sou ótima pra mim mesma”

Notamos por meio das SDs 1, 2, 3, 4 e 5 que as alunas, ao enunciarem sobre a competência oral-enunciativa e sobre sua participação em sala de aula, se inscrevem na ilusão de completude, silenciando, assim, os conflitos e as tensões constitutivas que permeiam todo processo de ensino-aprendizagem de uma língua (mais especificamente em nossa pesquisa as línguas estrangeiras inglês/espanhol).

Falamos em ilusão, pois sabemos que os sujeitos nunca se completam na inteireza do “eu”, já que “a incompletude é a condição da linguagem: nem sujeitos, nem sentidos, logo nem discursos, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história” (ORLANDI, 2003, p. 37).

Vejamos as formulações a seguir, enunciadas quando os sujeitos são convidados a responder algumas questões² que estavam relacionadas à sua leitura em inglês/espanhol, sua compreensão oral e sobre o que seria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol:

² Como você avalia a sua leitura em inglês/espanhol? E a compreensão oral, o que você poderia dizer sobre essa habilidade? Você se acha um ‘bom falante’ de inglês/espanhol? Por que/como você começou a estudar inglês/espanhol? Como você descreveria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol? Por quê?

- (01) *A compreensão oral é ÓTIMA, porque assim,...., eu sou ótima pra mim mesma porque até aqui foi fácil de compreender. Agora nesse livro, nesse nível que eu estou que é o (...) que a tradução do inglês pra português é Alcançando o Céu, o vocabulário desse livro é mais difícil, mais complexo e tem muitas informações pra serem guardadas, então NESSE livro, eu acho meio que difícil, porque está complicando um pouquinho, mas no Teens,...., desde o comecinho que eu comecei, eu acho que está ótima minha pronúncia oral. Até porque nos testes orais, eles valem cem, esqueci de falar, todos valem cem e eu sempre tiro cem, sabe? eu sempre tiro cem, às vezes tem prova escrita também dos níveis passados que só eu da sala tirei cem e até eu me surpreendi com isso, sabe? falei “Mas como? Por quê? Como?” Na hora de ver a gente relaxa. Eu fico meio nervosa, CLARO, na hora da prova, mas quando a gente acaba de fazer a prova, a gente fala “Nossa, essa prova estava fácil!” (Laura)*
- (02) “É boa, {Você lê bem?} leio. A compreensão oral também é boa.” (Julia)
- (03) “Eu me considero, eu acho, {Você acha que fala bem?} IXI, eu falo!” {risos} (Julia)
- (04) “Não sei,...., {risos} {Você acha que fala bem?} Eu acho!” (Carolina)
- (05) “primeiro eu comecei lá,...., no comecinho, tipo falar, aprender as palavras básicas mesmo, cachorro, gato. Só que aí eu falei assim “não isso aqui não é pro meu nível, eu já posso falar mais do que isso. Aí eu falei assim “não, eu vou pro Teens, né?”, que são uns mais avançados do que o Playground que é pra criança de zero a três anos. Falei assim “não, esse dá, esse eu consigo”, aí foi,...., são cinco teens, que é o *one, two, three, four, Five.*” (Laura)
- (06) “BOM Falante de espanhol? Um bom falante de espanhol, quando eu estava ali no palco, quando me ensinaram falar a poesia lá, eu tinha falado tudo e foi um sucesso, sabe?” (Mariana)

Partindo da afirmação de Bakhtin, de que a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua constituição, notamos que nessa relação de alteridade, os sujeitos dessa pesquisa estabelecem relações com sua própria COE e com a COE dos outros.

Notamos que Laura, na SD1, ao se referir a sua compreensão oral e a sua pronúncia, usa de forma enfática o adjetivo “ótima” “A compreensão oral é ÓTIMA [...] eu sou ótima pra mim mesma [...] está ótima minha pronúncia oral”. Na relação entre o intradiscurso e o interdiscurso, percebemos que Laura acredita que está pronta, completa, pois fala inglês muito bem. Assim como Laura, Julia, na SD2, usa também um adjetivo, “boa”, para qualificar sua leitura e a compreensão oral “É boa [...] A compreensão oral também é boa”. Durante a entrevista, Julia enunciou que fazia inglês apenas há um ano, porém ao qualificar sua leitura e compreensão oral como “boa” revela o lugar de desejo de constituir-se enunciativa nessa língua.

Carolina, na SD4, manifesta tensão ao enunciar sobre ser um bom falante, pois revela dúvida seguida de risos “Não sei,...., {risos}”. Contudo, termina o enunciado fazendo uso de uma locução verbal “Eu acho!” marcando sua opinião, a de que se acha um “bom falante”, fazendo com que os sentidos de dúvida deslizem também para o lugar de desejo de constituir-se enunciativa em língua estrangeira.

Mariana, ao ser convidada a falar sobre o ‘bom falante’, faz usos dos pronomes em primeira pessoa “eu”, “me”, “eu” “quando eu estava ali no palco, quando me ensinaram falar a poesia lá, eu tinha falado tudo e foi um sucesso, sabe?” e assume intradiscurivamente e interdiscursivamente a necessidade de se autoafirmar, pois conseguir falar uma poesia de um poeta nativo, na língua do nativo e se sair muito bem diante de uma plateia com centenas de pessoas é tarefa para um ‘bom falante’. O que percebemos é que na relação de alteridade que estabelecem com sua própria COE, Laura, Julia, Carolina e

Mariana se inscrevem na ilusão de completude, já que notamos que nossos sujeitos avaliavam sua COE em LE de forma positiva.

Porém, apesar de se inscrever na ilusão de completude, Laura, na SD1, assume intra e interdiscursivamente, as tensões e os conflitos que vieram à tona ao começar o livro do nível que ela denomina “Alcançando o Céu”, e no momento das provas escritas, pois segundo Laura “o vocabulário desse livro é mais difícil, mais complexo e tem muitas informações pra serem guardadas”. Neste momento Laura revela sua incompletude, e surgem sentidos, no seu imaginário, de que para ser capaz de falar a língua inglesa é preciso saber o vocabulário difícil, complexo e conseguir guardar as informações do livro.

Ainda na SD1, Laura enuncia sobre os testes orais “todos valem e eu sempre tiro cem, sabe? eu sempre tiro cem, às vezes tem prova escrita [...] que só eu da sala tirei cem”. Nosso sujeito de pesquisa faz uso, duas vezes repetidamente, do advérbio de tempo “sempre”, para enfatizar que não foram algumas vezes que tirou cem na prova oral, mas muitas vezes. Também faz uso do advérbio “só”, fazendo surgir sentidos de superposição na relação de alteridade que estabelece com os outros alunos da sala, pois ela era a única que tirava cem nos testes escritos. Percebemos que, neste momento, Laura silencia e apaga suas necessidades, se colocando como melhor e superior a todos os seus colegas de classe. Ainda nesta mesma SD, Laura discursivizando sobre como tirou notas altas nos testes escritos faz alguns questionamentos “Mas como? Por quê? Como?” e deixa vir à tona uma formação imaginária – “Quem sou eu para que ele me fale assim? (PÊCHEUX, 1990b, p. 84) – ou seja, como o “outro” representa ela enquanto aluna com NEEs. Essa formação imaginária mostra a voz do outro, que é revelada por meio da heterogeneidade mostrada³ (ALTHIER-REVUZ, 2004). Esses questionamentos são questionamentos do outro, é a forma como o outro pensa, ou seja, “Como essa menina com NEEs tirou 10?”.

Outra questão sobre a SD5 que merece ser discutida é o uso que Laura faz do idioma inglês “one, two, three, four, five” ao enunciar sobre os níveis que ela passou durante seu curso. Essa necessidade de enunciar no idioma mostra que Laura quer provar que sabe falar na LE, e que sua COE é “ótima”.

Chamou-nos atenção, o fato de percebermos que Laura, apesar de ter dito que tinha contato com a língua inglesa desde os dois anos de idade, relata nas SDs 1 e 5, que quando começou no ano de 2008 a fazer inglês, iniciou no “Playground que é para criança de zero a três anos” e depois passou para o “Teens, que são uns mais avançados do que o Playground”, mais tarde passou para outro “Alcançando o Céu”, ou seja, mesmo que ela tenha avançado um pouco de nível, notamos que ela faz inglês há dois anos apenas, que não está em nível avançado, porém, mesmo assim, usa o adjetivo “ótima” para qualificar sua oralidade. O mesmo ocorreu com as outras três alunas, pois Mariana havia feito espanhol por seis meses, Julia por um ano e Carolina também por um ano, no entanto todas qualificam a sua competência oral de forma positiva.

Isso nos faz acreditar que a formação do “eu” (Bakhtin, 1997b [1953]) dessas enunciantoras se dá da seguinte maneira: o “eu para mim” é representado por uma auto-avaliação positiva, o que faz com que elas tenham uma boa imagem de si e consequentemente de sua competência oral-enunciativa. Porém, acreditamos que há um silenciamento

³ Heterogeneidade mostrada: “No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz um certo número de formas linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade o outro” (ALTHIER-REVUZ, 2004, p. 12).

das dificuldades encontradas nesse processo de aprendizagem da língua estrangeira, e que tem muito a dizer. Como se elas tentassem escamotear a imagem preconceituosa da incapacidade do “eu para o outro” sobre a aprendizagem de alunas com NEEs. Essa tentativa de escamoteação ocorre de forma inconsciente por meio de mecanismos de esquecimento. Porém nessa tentativa, esses sentidos são evidenciados, pois se escamoteia também a própria heterogeneidade das pessoas ditas ‘normais’. Ou seja, os sujeitos analisados negam que os sujeitos ‘normais’ também têm dificuldades e são diferentes em sua constituição sujeitudinal.

Finalizando a análise da primeira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto projeção, podemos concluir que nos dizeres das participantes ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos de alteridade, ou seja, os sujeitos de pesquisa se constituem falantes na língua estrangeira inglês/espanhol pelo outro. No imaginário desses sujeitos há um “outro” o aluno ‘normal’ de língua estrangeira que se constitui falante na língua estrangeira. Sendo assim, acreditamos que essa necessidade de se autoafirmar e a superposição de si em relação ao outro revela o lugar de resistência que elas ocupam, pois acreditamos que no seu imaginário “o outro”, ‘o aluno normal’ não diria que não consegue enunciar em LE.

Passamos, a seguir, à análise da segunda instância da representação da COE em LE enquanto projeção.

A inscrição na identificação do/no outro que não é aluno ‘especial’: “Não é só pessoa normal que pode falar inglês”

Iniciamos a análise desta segunda instância da representação discursiva da COE em LE, enquanto projeção, observando as SDs que seguem, quando as enunciantoras discorrem sobre como se sentiam falando inglês/espanhol fora e dentro da sala de aula e o motivo pelo qual gostavam das aulas de LE.⁴

- (07) “*eu quero falar que não é só pessoa normal que pode falar o inglês, qualquer pessoa pode falar inglês, BASTA QUERER, entendeu?* Não precisa procurar uma escola se não tiver condições, sei lá,..., fala com algum primo que fala inglês, “ensina inglês?” Vamos! Entendeu?” (Laura)
- (08) “*NORMAL,..., {Normal?} é! {Gosta de falar?} Gosto!*” (Carolina)
- (09) “Não é a professora que vai forçar alguém pra escrever, *eu não sou assim, sou outra pessoa, mas assim é*,..., *sou normal, sabe?* não me obrigava.” (Mariana)

Como dito anteriormente, para Bakhtin, é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. Isto porque, a partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente, sofrendo transformações e ressignificações. De acordo com Bakhtin/Voloschínov (2004), entendemos, pois, que o sujeito pode não se identificar com esse “outro”, pode identificar completamente com o “outro” ou apenas se identificar com um ponto de vista específico desse “outro”. Assim, é na relação de alteridade que o sujeito se constitui e o outro é condição para sua constituição.

4 Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como você se sente nessas ocasiões? Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê? Como você se sente quando você fala inglês/espanhol em sala de aula?

Vimos, por meio da relação de alteridade, nossas enunciantoras se constituindo enquanto alunas que não são ‘especiais’, ou seja, identificam-se com a FD do aluno que não é especial, e passaram a enunciar e produzir sentidos a partir dessa FD. Segundo Serrani-Infante (1998b, p. 252), a “identificação é a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito”. Sendo assim, acreditamos que as enunciantoras têm como objeto de desejo o lugar do aluno que não é especial na conjuntura social. Isso pode ser observado nas SDs (7 e 8): “Não é só a pessoa normal que pode falar inglês”, ou seja, eu também posso, assim como a pessoa normal, falar inglês. Eu me sinto “NORMAL” falando inglês assim como um aluno que não é “especial”. Nesse momento, mais uma vez, assim como ocorre na instância anterior, Laura escamoteia a heterogeneidade dos alunos ‘normais’. Como se todo aluno ‘normal’ pudesse aprender uma língua estrangeira sem dificuldades.

Como professora de língua estrangeira – espanhol –, sabemos que muitos alunos ditos ‘normais’, por mais que se esforcem, têm muitas dificuldades para aprender uma língua estrangeira. Acreditamos e defendemos que a facilidade ou dificuldade em aprender uma língua estrangeira não está na ‘normalidade’ de um sujeito, ‘normalidade’ ditada e esperada pela sociedade. Acreditamos que a aprendizagem de línguas estrangeiras está diretamente relacionada com questões de identificação: com outra língua, identificação com o outro desta outra língua, identificação com a cultura deste outro etc.

Notamos, também, que tanto Laura quanto Mariana fazem uso de interrogativas ao terminarem o enunciado “Entendeu? Sabe”. Essas perguntas, no fio do discurso, têm a força argumentativa de chamar a atenção do ouvinte, e interdiscursivamente elas, numa atitude responsiva, buscam reafirmar sua posição, sua atuação sobre o ouvinte (a pesquisadora), buscam conduzir o ouvinte para que acompanhe o processo enunciativo até a conclusão pretendida por elas, a de que são normais.

É pertinente observar também que nas três SDs (7, 8 e 9) a palavra “normal” é ressoada. A palavra “normal” traz consigo uma memória discursiva, pois, se observarmos do ponto de vista social e histórico, ou seja, considerando as condições de produção no sentido amplo (ORLANDI, 2003, p. 30), percebemos que só há pouco tempo, mais especificamente depois de 1990, as pessoas com necessidades especiais passam a ser chamadas dessa forma, antes eram chamados de: inválidos, incapacitados, defeituosos, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência. A palavra “normal” sempre esteve presente em todas essas épocas, por isso é carregada de sentido, pois desde o passado, quando a desinformação e o preconceito a respeito de pessoas com deficiência eram de maior amplitude, a sociedade acreditava na normalidade das pessoas sem deficiência, ou seja, a pessoa que tivesse uma deficiência era “anormal”.

Acreditamos que para atenuar um pouco os efeitos negativos, preconceituosos que permeavam a palavra “normal”, a mídia lançou mão do seguinte discurso: “Ser diferente é normal”. A voz desse discurso midiático foi percebida nos enunciados das três alunas, com mais evidência, mesmo que de forma implícita, nos enunciados de Mariana: “sou outra pessoa, mas assim é,..., sou normal, sabe?”. Ao analisar a relação dialógica entre o enunciado “sou outra pessoa” e o enunciado “sou diferente” chegamos à voz do discurso midiático: “Ser diferente é normal”. Isso ocorre porque o sujeito é, por natureza, polifônico, e pode ser apreendido na linguagem a partir da realidade das vozes de seu discurso. É nessa interação sócio-ideológica que o sujeito emerge, moldado por várias vozes, buscan-

do singularizar-se. Sendo assim, podemos dizer que Mariana, assim como todo sujeito, está constituída por várias vozes: a voz da família, a voz da instituição APAE, a voz da mídia, a voz da igreja, a voz da sociedade, deixando vir à tona a representação dessa última voz ao responder se gosta das aulas de espanhol. Nesse amálgama de vozes, flagra-se a representação tecida discursivamente sobre a relação que possui com sua COE em LE.

A inscrição na ilusão da simetria em sala de aula: a interlocução do/no outro que não é aluno especial “NOSSA todo mundo participava, se dava bem”

Percebemos ao longo de todo processo enunciativo, nessa instância de representação enquanto projeção, mecanismos de enunciação de comparação entre o “outro” e o “eu”. Iniciamos a terceira instância com um questionamento⁵ sobre a participação dos demais colegas de classe. Vejamos os enunciados que seguem:

- (10) “PARTICIPAVA! *Nós reunia, fazia trabalho, nós ia fazer, é assim,..., NOSSA todo mundo participava, se davam bem, mas é assim, como fala?, coisa de realidade.*” (Mariana)
- (11) “Ah, alguns não interessam muito não, *mas a maioria gosta.*” (Julia)
- (12) “Uns ativamente, outros menos interessados, que é o caso de uma pessoinha aí que não vou citar o nome, sabe? *mas assim, sei lá, a maioria gosta, mas às vezes fala pouco, fala pouco, mas assim,..., quando a professora MANDA o negócio empolga, entendeu?* “nossa professora eu já fiz isso, eu já fiz, eu gostei de fazer”, entendeu?” (Laura)
- (13) “Hum,..., *eles participam sim.*” (Carolina)

Notamos que ao enunciarem sobre a participação dos outros alunos da sala, resoam, nos dizeres das participantes, mecanismos enunciativos de apagamento, silenciamento e alteridade. Podemos ver na formulação de Mariana, (SD10), que ela silencia e apaga a heterogeneidade, os conflitos e as tensões existentes na sala de aula, mais especificamente no que diz respeito à participação dos outros alunos da turma. Acreditamos que isso ocorreu, porque ao falar da participação dos outros, Mariana também se inclui, empregando o pronome “Nós” para falar que se reuniam e faziam os trabalhos.

Percebemos que Julia e Laura, nas SD 11 e 12, diferente de Mariana, enunciam que alguns alunos não se interessam muito em participar das aulas. Observamos aqui que não se incluem fazendo uso de pronome e artigo indefinidos “alguns não interessam muito não”, “Uns ativamente, outros menos interessados”, porém empregam a adversativa “mas” para, contraditoriamente, dizer que a maioria se interessava e participava, fazendo surgir sentidos que deslizam para simetria em sala de aula. No caso de Carolina, na SD13, o uso da interjeição “Hum” acompanhada de uma pausa produz efeitos de sentido de tensão, conflito e dúvida. No entanto, ainda que na dúvida, Carolina prefere afirmar que “eles participam sim” também silenciando e apagando possíveis tensões e conflitos existentes sobre a participação dos demais alunos da turma.

Nas SDs 14, 15, 16 e 17, recorte dos depoimentos em que as alunas foram convidadas a falar sobre sua participação em sala de aula,⁶ encontramos mecanismos de comparação entre o “eu para mim” e o “outro para mim” (Bakhtin, 1997b [1953]). Vimos assim, que a formulação do “eu” é representada como superior em relação ao “outro”,

5 Como você vê a participação de seus colegas nas aulas de inglês/espanhol?

6 Como você vê a sua participação nas aulas de inglês/espanhol?

pois ao enunciarem sobre sua participação em sala de aula, fazem uso de pronomes em primeira pessoa, assumindo a voz ativa, e dos pronomes indefinidos “tudo” e “todas”, construindo assim, sentidos de totalidade, inteireza, completude: “Eu participo de todas as aulas”, “Eu leio, ..., eu participo de tudo”, “eu participo das atividades, eu participo de todas, Eu GOSTAVA, participava”, “acho que eu participo, eu participo”. Porém, vemos que essa representação como superior ocorre em meio a tensões, pois intradiscursivamente, Laura na SD17, faz uso da interjeição “ah”, do verbo “achar” e da locução adverbial de tempo “às vezes”, revelando interdiscursivamente os conflitos que permeiam sua participação nas aulas de LE.

- (14) “Eu participo de todas as aulas. Eu leio, ..., eu participo de tudo.” (Carolina)
- (15) “É boa, eu participo das atividades, eu participo de todas.” (Julia)
- (16) “Eu GOSTAVA, participava!” (Mariana)
- (17) “A minha? Ah não sei, ah sei lá {risos} Acho que eu participo, eu participo, às vezes eu fico meio calada, às vezes eu falo muito.” (Laura)

Nas SDs 18, 19, 20 e 21, os enunciados são sobre o relacionamento da classe, incluindo as participantes e o professor. Percebemos que elas, assim como visto anteriormente, ao relatarem sobre a participação na sala de aula, formulam dizeres positivos sobre o relacionamento quando elas também fazem parte da avaliação.

Percebemos que o que funciona aqui é uma memória discursiva, na qual os sujeitos participantes da pesquisa evocam vozes sociais que consideram o sujeito e consequentemente a sala de aula como homogêneos, como se o “normal” fosse uma sala sem conflitos. Ao agir assim, elas apagam, silenciam e denegam os conflitos e tensões existentes em uma sala de aula, no que diz respeito ao relacionamento entre os alunos. Fato que percebemos, mais uma vez ao observar os dizeres de Mariana, na SD20, que ao usar o pronome “todos” e o advérbio “muito” produz significações que apontam para sentidos de resistência denegando os conflitos do relacionamento em sala de aula.

Carolina, na SD21, revela tensão ao falar sobre a participação dos colegas na sala de aula, usando uma locução verbal de tempo, afirma que os colegas “Às vezes conversam”. Contudo, percebemos mais uma vez que o “eu” nunca é representado de forma negativa, é sempre visto como superior, o “eu” não participa das conversas e não é o causador das “picuinhas”.

- (18) “Ah, é bom porque a maioria dos alunos que estão fazendo o curso *comigo já se conhecem, entendeu?* porque os alunos que estão ali fizeram, foi lá do Teens, *então a gente ta junto, desde o começo, entendeu? então, a gente já se conhece, dá pra falar:* Nossa, essa aqui pode fazer com essa, porque essa aqui interage melhor com essa, entendeu? É bom, a gente, a professora também gosta. E esse nível é mais conversação, *então a gente interage mais, dialoga mais, entendeu?*” (Laura)
- (19) “Bem, o relacionamento é bom.” (Julia)
- (20) “Todos eles! Era muito bom.” (Mariana)
- (21) “Às vezes conversam {risos} o relacionamento é bom, ..., ahan, ..., tem algumas picuinhas” {risos} (Carolina)
- (22) “Nada, todas boas.” (Mariana)
- (23) “Piores? *Acho* que não tenho.” (Julia)

- (24) “Não tenho!” (Laura)
(25) “Não tenho!” (Carolina)

Para encerrar essa instância da representação enquanto projeção, notamos nas SDs 22, 23, 24 e 25 que, ao enunciarem sobre as piores lembranças durante o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, elas afirmam, usando o advérbio de negação “não”, que não têm piores lembranças. Com isso, mais uma vez, apagam, silenciam e denegam as dificuldades, os conflitos e as tensões desse processo, fazendo despontar sentidos de resistência. Apenas Julia, na SD23, manifesta tensão, usando o verbo “acho”, manifestando tensão ao enunciar ou não sobre os possíveis conflitos e dificuldades existentes e que são constitutivos da aprendizagem de línguas.

Algumas considerações

Com base nessas reflexões, propomo-nos a desenvolver esta pesquisa, devido ao fato de que, no Brasil – a partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei N. 9.394/96 (que garante aos alunos com NEEs o direito de estudarem em escolas regulares) e, posteriormente, com a instauração do “Programa Educação Inclusiva”, em 2003 – tem sido cada vez mais comum o professor de LE (assim como os demais professores) receber, em suas salas de aula, alunos com NEEs. No entanto, percebemos que, apesar da grande divulgação do “Programa Educação Inclusiva”, desde sua instauração, muitas são as inquietações e preocupações por parte dos professores – no caso de nossa pesquisa estamos especificamente falando das dificuldades dos professores de língua estrangeira – quanto à maneira de trabalhar com os alunos que apresentam NEEs. Dessa forma, acreditamos que seja imprescindível a realização de estudos que abordem esta temática, propiciando aos professores de LE, a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com NEEs, especificamente, no que tange aos processos de identificação desses alunos com a língua estrangeira que estudam.

Percebemos, neste trabalho, que as alunas participantes de nossa pesquisa se constituem por meio da alteridade, ou seja, o outro é fundamental para sua constituição. Comparam o “eu para mim” e o “outro para mim”, ora representando a imagem do eu como superior, ora representando como inferior. Se identificam e se inscrevem na FD do aluno que não é ‘especial’, passando a enunciar a partir desta FD. Para ocupar o lugar de aluno com NEEs dentro da conjuntura social, resistem, apagando e silenciando a tensão conflituosa existente e constitutiva de todo processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Revisão Técnica da Tradução de Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Rev. Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997b.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB, 2005. p. 11- 23.

CELANI, M. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. (Org.) *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

GUILHERME, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. 2008. 311 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC/LAEL, São Paulo.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-235.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003. 100 p.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A. Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, F.; KAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 163-252.

_____. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi [et al]. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

SANTOS, J. B. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.) *Análise do Discurso: Unidade e Dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 109-118.

_____. Entremeios da Análise do Discurso com a Linguística Aplicada. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.) *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 187-206.

SERRANI-INFANTE, S. M. 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, 1998a. p. 143-167.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Fapesp, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras, 1998b. p. 231-261.