

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MÁRCIA REGINA TITOTO

**Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais sobre  
a competência oral-enunciativa em língua estrangeira**

Uberlândia  
2012

MÁRCIA REGINA TITOTO

**Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais sobre a competência oral-enunciativa em língua estrangeira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria. De Fátima Fonseca Guilherme.

Uberlândia  
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

T621d Titoto, Márcia Regina, 1982-  
2013 Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais sobre a competência oral-enunciativa em língua estrangeira / Márcia Regina Titoto. -- 2013.  
120 f.

Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Educação especial - Teses. 3. Análise do discurso - Teses. 4. Linguística aplicada - Teses. 5. Aprendizagem - Teses. I. Guilherme, Maria de Fátima Fonseca. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

MÁRCIA REGINA TITOTO

**Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais sobre a competência oral-enunciativa em língua estrangeira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 04 de dezembro de 2012

---

Prof. Dr. Nelson Viana – UFSCar

---

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme (Orientadora) – UFU

***Dedico este trabalho***

*a minha avó Emilia Catelan Titoto (in memoriam). Por tudo que ela significa para mim. Uma mulher que sentia por nunca ter tido a oportunidade de frequentar uma sala de aula, pois viveu em um tempo em que as mulheres não “precisavam” ir à escola.*

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, minha orientadora, exemplo de professora e pesquisadora sempre preocupada com as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Agradeço-lhe pela acolhida e dedicação exemplar desde o início; por ter me dado espaço para o crescimento no meio acadêmico; pelo olhar carinhoso e criterioso que lançou sobre meu trabalho; pela paciência ilimitada e pelo incentivo constante em todo nosso processo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e aos anjos pela proteção constante e por terem me dado condições físicas, emocionais e espirituais para que este trabalho se concretizasse;

ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade de realizar este curso;

às Coordenadoras do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas e Profa. Dra. Dilma Maria de Mello;

aos professores do programa de Pós-Graduação pelos preciosos ensinamentos;

ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos pelas valiosas contribuições teóricas, pelo carinho e amizade;

aos alunos com necessidades educacionais especiais por terem aceitado essa interlocução, participando, assim, de nossa pesquisa;

aos amigos do LEP (Laboratório de Estudos Polifônicos) pela trocas de experiências acadêmicas;

aos meus pais, Pedro e Darci responsáveis diretos por tudo que sou, pelo exemplo que são e pelo amor incondicional;

à Luciana, que acompanhou todo o processo, pelo incentivo, apoio e companheirismo de todas as horas;

ao meu sobrinho e afilhado Victor, meu amado, por fazer parte da minha vida, deixando cada momento mais alegre e especial;

aos meus irmãos, Fladeberto (Nininho) e Fernando pela amizade e companheirismo desde que éramos crianças;

a todos meus familiares e amigos que me apoiaram e entenderam minha ausência durante este período de dedicação acadêmica.

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange uma interface entre a Linguística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD). Foi delineada com o objetivo de descrever, analisar e interpretar as representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de sujeitos-aprendizes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa (COE) na língua estrangeira (LE) que aprendem. Para este estudo, contamos com a participação de quatro alunas que aprendem LE em contexto regular de ensino. Ao analisar os dizeres proferidos pelas alunas com NEEs, nas entrevistas realizadas para este estudo, pudemos perceber quais os sentidos que convergem para produzir algumas representações sobre a COE em LE quando enunciam sobre a aprendizagem dessas línguas, a saber: i) A competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto projeção; ii) A competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto devir; iii) A competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto inclusão. Embora tenhamos analisado as três representações separadamente, entendemos que elas se interpenetram e se interconstituem. Nesse movimento enunciativo, essas representações se articulam na constituição do sujeito em relação à COE em LE. Percebemos os sujeitos com NEEs constituindo-se por meio de uma “projeção”, marcada por sentidos de completude que se projeta na ilusão do domínio da competência oral do nativo, na identificação do/no outro que não tem NEEs e na ilusão da simetria em sala de aula. Notamos que há uma contradição entre as duas primeiras representações, pois ainda que se inscrevam na ilusão de completude também se inscrevem na falta de fluência, na falta de pronúncia e no devir da COE do falante nativo. Arriscamos a dizer que a inscrição na inclusão, na constituição do sujeito com NEEs, traz a busca pela “harmonização” da completude-falta que se manifesta pela inscrição na inclusão sócio-acadêmica, tendo o espaço institucional e a aprendizagem de línguas como um “bem evidente”; e pela inscrição da inclusão sócio-profissional em que os discursos da globalização/capitalismo buscam apagar as diferenças entre os sujeitos. Esses resultados nos levam, assim, a afirmar que o espaço da sala de língua estrangeira pode significar um lugar no qual os alunos com NEEs revelam sentimentos de pertencimento, ou seja, ainda que na falta, na projeção e no devir, deixam vir à tona que esse espaço se configura como espaço de inclusão social, acadêmica e profissional. Como forma de resistência, as alunas se inscrevem no discurso da inclusão, e ainda que seja um lugar imaginário e ilusoriamente por elas construído, é por meio dele que conseguem instaurar um lugar singular para si mesmas como aprendizes e usuárias da língua estrangeira.

Palavras-Chave: 1. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. 2. Competência Oral-Enunciativa em Língua Estrangeira. 3. Linguística Aplicada. 4. Análise do Discurso.

## RESUMEN

Esta disertación de maestría se desarrolló bajo un enfoque inter/transdisciplinario que establece un diálogo entre Lingüística Aplicada (LA), Análisis del Discurso de Línea Francesa (ADF) y Análisis Dialógico del Discurso (ADD). Se desarrolló con el objetivo de describir, analizar e interpretar las representaciones discursivas construidas en las inscripciones enunciativas de sujetos-aprendices con Necesidades Educativas Especiales (NEEs) cuando enuncian sobre su competencia oral-enunciativa (COE) en la lengua extranjera (LE) que aprenden. Para este estudio, contamos con la participación de cuatro alumnas que aprenden LE en contexto regular de enseñanza. Al analizar los decires de las alumnas con NEEs, proferidos en las encuestas realizadas por este estudio, percibimos los sentidos que convergen para producir algunas representaciones sobre la COE en LE cuando enuncian sobre el aprendizaje de esas lenguas, tales como: i) La competencia oral-enunciativa en lengua extranjera en cuanto proyección; ii) La competencia oral-enunciativa en lengua extranjera en cuanto *devoir*; iii) La competencia oral-enunciativa en lengua extranjera en cuanto inclusión. Aunque hayamos analizado las tres representaciones separadamente, entendemos que ellas se interpenetran y se interconstituyen. En ese movimiento enunciativo, esas representaciones se articulan en la constitución del sujeto en lo tocante a la COE en LE. Percibimos que los sujetos con NEEs se constituyen por medio de una proyección, marcada por sentidos de completud que se proyecta en la ilusión del dominio de la competencia oral del nativo, en la identificación del/en el otro que no tiene NEEs y en la ilusión de simetría en el aula. Notamos que hay una contradicción entre las dos primeras representaciones, ya que además de inscribirse en la ilusión de completud, los sujetos se inscriben también en la falta de fluidez, en la falta de pronuncia y en el *devoir* de la COE del hablante nativo. Osamos decir que la inscripción en la inclusión, en la constitución del sujeto con NEEs, conlleva la búsqueda por la “armonización” de la completud-falta que se manifiesta por la inscripción en la inclusión socio-académica, teniendo el espacio institucional y el aprendizaje de lenguas como un “bien evidente”; y por la inscripción de la inclusión socio-profesional en que los discursos de la globalización/capitalismo buscan borrar las diferencias entre los sujetos. Esos resultados nos llevan a afirmar que el espacio del aula de lengua extranjera puede significar un lugar donde los alumnos con NEEs enseñan sentimientos de pertenencia, o sea, aunque en la falta, en la proyección y en el *devoir*, revelan que ese espacio se configura como espacio de inclusión social, académica y profesional. Como forma de resistencia, las alumnas se inscriben en el discurso de la inclusión y aunque sea un lugar imaginario y ilusoriamente por ellas construido, se trata de un lugar a partir del cual consiguen instaurar un lugar singular para sí mismas como aprendices y usuarias de la lengua extranjera.

Palabras Clave: 1. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. 2. Competencia Oral-Enunciativa en Lengua Extranjera. 3. Lingüística Aplicada. 4. Análisis del Discurso.

## ABSTRACT

This dissertation was developed in an inter/transdisciplinary approach that involves Applied Linguistics (AL), French Discourse Analysis (DA) and Dialogical Discourse Analysis (DDA). It was delineated aiming at describing, analyzing and interpreting the discursive representations constructed in the enunciative inscriptions of some students with Special Educational Needs (SEN) when they enunciate about their oral-enunciative competence (OEC) in the foreign language (FL) which they learn. For this study, we had four foreign language female students' participation. These students learn the foreign language (English/Spanish) in a regular context of teaching. In the interviews conducted for this study, we could observe which meanings converge to produce some representations about the OEC in a FL when they enunciate about the learning of these languages, that is, the participants' relation concerning their OEC in the FL is ruled by three representations: i) The OEC in a FL as 'projection'; ii) The OEC in a FL as 'becoming state'; iii) The OEC in a FL as 'inclusion'. Although these representations have been analysed separately, we understand that they interpenetrate and interconstitute one another. In this enunciative movement, these representations are articulated in the constitution of the subjects in relation to the OEC in a FL. We could observe these learners constituting themselves through 'projection', reinforced by meanings of completeness which is projected in the illusion of mastering the oral competence of a native speaker, in the identification of/in the other who does not present SEN as well as in the illusion of symmetry in the classroom. We observed that there is a contradiction between the first and second representations, because in spite of the fact that they circumscribe themselves in the illusion of completeness, they are also circumscribed in the lack of fluency, lack of pronunciation and in the 'state of becoming' the native himself with his (idealized) OEC. We can even say that the inscription in the illusion, in the SEN subject constitution, means a way of searching for completeness-lack "harmonization", which is manifested by the inscription in the social-academic inclusion, having the institutional space and the language learning as "obvious goods"; and by the inscription in the social-professional inclusion, in which the globalization/capitalism discourses try to obliterate the difference among subjects. Therefore, these results make us believe that the foreign language classroom may become a place where SEN students reveal a sense of belonging, which means that in spite of the lack, projection and 'state of becoming', they represent this space as a social, academic and professional possibility of inclusion. So, as a way of showing resistance, they inscribe themselves in the discourse of inclusion, and although they imaginarily construct this place, it is through this place that they can institute a singular place for themselves as learners and users of a FL.

Key words: 1. Special Educational Needs Students. 2. Oral-Enunciative Competence in Foreign Language. 3. Applied Linguistics. 4. Discourse Analysis.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1 - HISTORICIDADE DA PESQUISA .....	13
1.1. Contextualização da pesquisa.....	14
1.2. Interface entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso.....	20
1.3. O conceito de competência oral-enunciativa em língua estrangeira .....	24
CAPÍTULO 2 - ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	27
2.1. Análise do Discurso de linha francesa .....	28
2.1.1. Língua, Discurso, Sentido, Sujeito e Memória Discursiva. ....	30
2.1.2. Formação Discursiva e Formação Ideológica .....	36
2.1.3. Representação e Identificação.....	39
2.2. Análise Dialógica do Discurso.....	40
2.2.1. Dialogismo e Polifonia.....	42
CAPÍTULO 3 - CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....	47
3.1. Configuração do corpus .....	48
3.2. Contexto da coleta de dados da pesquisa .....	50
3.2.1 Perfil dos sujeitos-enunciadores.....	51
3.3. Procedimentos metodológico-analíticos.....	52
CAPÍTULO 4 - REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DOS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS .....	55
4.1. A Competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto projeção .....	57
4.1.1. A inscrição na ilusão de completude: “Eu sou ótima pra mim mesma”.....	57
4.1.2. A inscrição na identificação do/no outro que não é aluno ‘especial’: “Não é só pessoa normal que pode falar inglês” .....	62
4.1.3. 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”.....	65

4.2. A Competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto devir.....	69
4.2.1. A inscrição na falta de fluência: “quando eu tiver praticando o inglês fluentemente, fluentemente lá em cima”.....	70
4.2.2. A inscrição na falta de pronúncia: “eu gosto de ouvir, porque fixo a pronúncia da palavra”.....	72
4.2.3. A alteridade entre as quatro habilidades: “Falar! Porque é a língua, porque falando aprende melhor”.....	74
4.2.4. A inscrição na ilusão do domínio da competência oral: “eu conquistei o inglês, eu sei falar inglês”.....	80
4. 3. A competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto inclusão.....	84
4.3.1. A inscrição na inclusão sócio-acadêmica: “IMPORTANTE vamos dizer assim, porque sei lá, cada aluno que tá aqui É IMPORTANTE”.....	85
4.3.2. A inscrição na inclusão sócio-profissional: “Graças a Deus eu quero ter a oportunidade de ter um emprego”.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES.....	107
Apêndice 1.....	108
Apêndice 2.....	110
ANEXOS.....	119
Anexo 1.....	120

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentamos quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Historicidade da pesquisa”, pontuamos, na primeira seção, a contextualização da pesquisa. Nessa seção apresentamos nossa experiência em trabalhar com alunas NEEs e as inquietações que nos levaram a desenvolver este estudo, bem como a necessidade de realização de estudos que discutam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de alunos com NEEs pelo viés discursivo. Ainda na primeira seção, deste capítulo, apresentamos o pressuposto que balizou a investigação proposta, os objetivos e as perguntas norteadoras da pesquisa. Na segunda seção, expomos uma visão discursiva do conceito de “competência oral-enunciativa em língua estrangeira”, examinando e problematizando algumas questões que perpassam esse conceito. Na terceira seção, discorremos sobre como visualizamos, neste estudo, uma interface entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso para olhar nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo, que intitulamos de “Orientação Teórico-Metodológica”, apresentamos as concepções teóricas que norteiam a análise deste estudo. Discorremos, na seção primeira, sobre os atravessamentos constitutivos da Análise do Discurso de linha francesa, neste estudo, a teoria do discurso elaborada por Michel Pêcheux. A partir desses atravessamentos, apresentamos, pontualmente, as noções de língua, sujeito, discurso, sentido e memória discursiva. Discorremos, ainda, sobre as noções de formação discursiva e formação ideológica, representação e identificação. Na segunda seção, apresentamos a Análise Dialógica do Discurso (Círculo de Bakhtin), abordando, especificamente, os conceitos de dialogismo e polifonia.

No terceiro capítulo, “Constituição do corpus da pesquisa”, discorremos sobre a configuração do *corpus*, apresentamos o contexto da coleta de dados da pesquisa, expomos o perfil dos sujeitos-enunciadores e pontuamos os procedimentos metodológico-analíticos delineados para esta pesquisa.

No quarto capítulo, “Representações discursivas dos sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais”, apresentamos a análise das representações discursivas construídas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Tais representações foram assim denominadas: i) a Competência Oral-Enunciativa em Língua Estrangeira enquanto

projeção, ii) a Competência Oral-Enunciativa em Língua Estrangeira enquanto devir<sup>1</sup> e, iii) a Competência Oral Enunciativa em Língua Estrangeira enquanto inclusão.

Após o quarto capítulo, apresentamos as considerações finais, em que os resultados da pesquisa foram retomados e discutidos com vistas a pontuar a relevância deste estudo para a Linguística Aplicada, especificamente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de LEs para sujeitos com NEEs e ao processo de formação de professores de LEs.

Na sequência, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas para a realização deste estudo, bem como apresentamos os apêndices e o anexo.

Isto posto, passamos, a seguir, ao capítulo primeiro desta dissertação.

---

<sup>1</sup> Para Deleuze (2008), colocar-se em um caso de devir, é colocar-se em um caso “sempre inacabado, sempre em via de fazer-ser, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (p. 11). O autor aborda o devir no processo de escrita. No entanto, entendemos que suas reflexões podem se estender para quaisquer outros processos que envolvam a relação sujeito e linguagem.

## **CAPÍTULO 1**

### **HISTORICIDADE DA PESQUISA**

## 1.1. Contextualização da pesquisa

“O verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70).

Algumas inquietações advindas de nossa prática como professora de língua espanhola incitaram-nos a investigar sobre a possibilidade de o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (doravante NEEs) tornar-se um enunciador competente na língua estrangeira (LE). Assim, inicialmente, expomos, de maneira breve, nossa historicidade enquanto professora de duas alunas com NEEs.

Depois de terminar a graduação no ano de 2006, começamos a atuar como professora de língua espanhola no Ensino Fundamental da rede pública. A partir de 2009, recebemos em nossa sala de aula, duas alunas com NEEs: uma com Síndrome de *Down* e outra com Paralisia Cerebral Leve<sup>2</sup>. Este fato causou-nos certa preocupação e inquietação devido a nossa inexperiência em trabalhar com alunos cujas necessidades se diferenciam de outras, por nós, já conhecidas. Porém, já nos primeiros contatos com essas alunas, notamos que elas não só compreendiam o que dizíamos (na/pela língua estrangeira), como também manifestavam uma identificação com esta língua.

A aluna com Paralisia Cerebral Leve (doravante A1<sup>3</sup>), embora tendo algumas dificuldades fonoaudiológicas próprias da Paralisia, destacava-se dentre outros alunos da sala, apresentando grande interesse em participar da aula, procurando ler, responder às nossas perguntas e interagir conosco e com seus colegas.

A aluna com Síndrome de *Down* (doravante A2<sup>4</sup>) envolvia-se muito com as aulas, participando, especialmente, das atividades orais que eram propostas. O grande interesse de A2 em falar a língua estrangeira a levava a se esforçar para vencer suas dificuldades,

---

<sup>2</sup> De acordo com Fischinger (1970 apud Hoffmann, Tafner e Fischer, 2003), “a Paralisia Cerebral é um distúrbio sensorial e senso-motor causado por uma lesão cerebral, a qual perturba o desenvolvimento normal do cérebro. A perturbação é estacionária e não progressiva. O distúrbio do cérebro é estacionário, mas o comprometimento dos movimentos é progressivo quando não se faz tratamento. O grau de incapacidade ligado ao transtorno neuromuscular pode ser leve, moderado e severo. Indivíduos portadores de Paralisia Cerebral, com comprometimento global leve, movimentam-se com independência, realizam atividades motoras finas, além de outras atividades, e demonstram uma boa adaptação social”.

<sup>3</sup> Por razões éticas, denominaremos essa aluna por A1.

<sup>4</sup> Denominaremos essa outra aluna por A2, pelas mesmas razões éticas apontadas anteriormente.

como por exemplo, a de pronunciar as consoantes vibrantes, tal como a “R”. Apesar de dificuldades como essa, A2 buscava, progressivamente, expressar-se na língua espanhola.

As alunas A1 e A2 concluíram o primeiro estágio do curso durante o ano de 2009. No ano de 2010, além dessas duas alunas com NEEs, recebemos na escola onde trabalhávamos uma aluna com deficiência visual (doravante A3<sup>5</sup>). A3 se destacava nas atividades de compreensão auditiva, conseguindo entender, com facilidade, os diálogos, os textos, as atividades dos Cds e o que falava seu professor em espanhol. Desta maneira, em pouco tempo, passou a destacar-se não só por sua facilidade de compreensão auditiva, mas também por sua habilidade em comunicar-se na língua estrangeira (espanhol).

Importante ressaltar que, em um dos casos, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de inteirar-nos, durante reuniões dos professores, de que em outras aulas, a aluna A3 não interagia com seus colegas e professores, tal como interagira nas aulas de língua espanhola. No entanto, para os pais dessa aluna, sua filha estava “progredindo”<sup>6</sup>, pois demonstrava entusiasmo ao conseguir interagir com seus colegas, fato que, antes, não ocorria com tanta frequência. Isso mostrou-nos que, para a mãe de A3, mais importante do que ver a sua filha aprendendo informações referenciais das disciplinas, era vê-la interagir com os demais colegas, já que esse tipo de interação (especialmente na fase da adolescência) consistia-se em uma barreira, por se tratar de uma adolescente com necessidades especiais. A mãe de A3, também, procurou-nos para dizer que, pela primeira vez, sua filha sentia-se “aluna” como os outros colegas. Acreditamos, assim, que este “sentir-se aluna”, mencionado pela mãe de A3, refere-se ao sentimento de pertencimento a um grupo social, sendo a filha capaz de aprender e se sentir social e academicamente incluída.

Com base nessas experiências, aqui expostas, partimos do pressuposto de que alunos com NEEs, ao identificarem-se com a língua estrangeira, têm condições de aprendê-la, constituindo-se enunciativos nessa outra língua. Desse pressuposto, decorre nossa hipótese de que, para que o aluno (e no nosso caso, especificamente, o aluno com NEEs) torne-se um enunciativo competente na língua estrangeira, é necessário muito mais do que adquirir conhecimentos linguísticos. É necessário, pois, identificar-se com essa língua estrangeira. Hipotetizamos, assim, que aprendizes portadores de necessidades especiais

---

<sup>5</sup> A3 é a denominação que demos para a terceira aluna que propiciou-nos a experiência de tratarmos com algumas necessidades educacionais especiais.

<sup>6</sup> Esse foi o verbo, utilizado pela mãe de A3, ao vir agradecer-nos a oportunidade que estávamos propiciando a sua filha.

possuem uma potencialidade cognitiva singular que demarca processos de identificação frente a rotinizações idiossincráticas de modelos pré-existentes de aprendizagem de línguas estrangeiras que se adequam às necessidades de constituírem sujeitos nessas línguas.

Para chegarmos a essa hipótese foi necessário que nos deslocássemos de alguns conceitos referentes a teorias que tratam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com base na psicologia cognitiva, e passássemos a pensar o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos com necessidades especiais a partir de uma perspectiva discursiva.

Na perspectiva da psicologia cognitiva, a capacidade de o aluno (leitor) compreender um texto em língua estrangeira, por exemplo, está condicionada à possibilidade de conseguir captar/recuperar as “intenções” do autor, ou o significado posto, pelo autor, no texto. Trata-se, pois, de um processo mental durante o ato de ler e interpretar. Embora essa abordagem da psicologia cognitiva tenha, em muito, contribuído na área da Linguística Aplicada, vemos que os estudos que consideram os aspectos sócio-históricos, culturais, políticos, ideológicos e identitários, como é o caso dos estudos baseados em interface com a Análise do Discurso, por exemplo, podem nos propiciar condições para compreendermos como um aluno com NEEs pode se tornar um enunciador competente em língua estrangeira. Assim, esta pesquisa tem como base teórica os estudos da Linguística Aplicada que propõem uma interface com a teoria da Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD).

Do entremeio da LA, da AD e da ADD, lançamos os questionamentos para essa pesquisa:

- i) Que representações discursivas são construídas por sujeitos-aprendizes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa na língua estrangeira (inglês/espanhol)?
- ii) Como essas representações deixam vir à tona processos de (des)identificação desses aprendizes, no contato com a(s) língua(s) estrangeira(s) que aprendem?
- iii) Que possíveis implicações podem resultar dessas representações e desses processos de (des)identificação na constituição do sujeito-aprendiz com NEEs?

Falamos em nossas perguntas de pesquisa em competência oral-enunciativa<sup>7</sup>, pois, por meio da perspectiva discursiva propiciada pelos suportes teóricos da LA, AD e ADD, passamos a conceber alunos com necessidades educacionais especiais como sujeitos enunciadore e, a partir disso, em conformidade com Guilherme (2008), acreditamos que esses sujeitos, assim como outros alunos brasileiros, possam desenvolver sua competência oral-enunciativa (doravante COE) 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 enunciador 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 (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).

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

---

<sup>7</sup> O conceito de competência oral-enunciativa será explorado na seção 1.3.

professores – no caso desta pesquisa estamos especificamente nos referindo a 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 a processos de identificação desses alunos com a língua estrangeira que estudam.

É sabido que há um número considerável de trabalhos, na área da educação, que discutem a questão do ensino para alunos com NEEs. Dentre eles podemos citar Marques (2007) que teve como objetivo demonstrar como, e até que ponto Paulo Freire constitui um referencial teórico e prático para a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências; Cerchiari (2011), que estudou o percurso de pesquisa e os resultados obtidos por professores/pesquisadores de LE, bem como as condições que interferem no trabalho docente com idiomas estrangeiros realizado com docentes com deficiência visual; Ferreira (2003), que investigou a realidade atual do ensino de língua estrangeira para deficientes visuais em sala de aula regular de ensino fundamental, e Leal (2006) que abordou a expectativa da mãe sobre o processo de inclusão escolar do seu filho.

Porém, o número de trabalhos, em linguística aplicada, que abordam essa temática é bem menor. Dentre alguns, podemos citar Silva (2005), que teve como objetivo fazer uma análise do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa do aluno surdo na escola inclusiva, e nessa análise explicitar o papel da leitura nesse processo, Oliveira (2007), que investigou e analisou como as crenças de professores têm influenciado a cultura de ensino e aprendizagem de língua estrangeira de alunos surdos. Verificamos que menor ainda é o número de trabalhos que tratam dessa temática pela perspectiva discursiva, considerando os aspectos de identificação do aluno com a língua estrangeira. Dentre alguns desses trabalhos podemos citar Naves (2003), que buscou explicitar a formação discursiva de sujeitos surdos para compreender como eles re-significam suas identidades a partir da experiência de se defrontarem com outras formações discursivas e como, desse confronto, o processo de produção de sentidos é desencadeado; Martins (2004), que procurou defender a hipótese de que as identidades surdas se constituem na tensão resultante do entremeio das línguas: LIBRAS e português; Rios (2008), que tentou compreender como o processo de inclusão desses alunos é compreendido pelos sujeitos-professores de escolas estaduais e particulares da rede de regular de ensino da cidade de

Uberlândia, e Brito (2010), que teve como principal objetivo investigar as representações do professor acerca da sua prática pedagógica, da língua referente (língua inglesa), bem como as representações acerca dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, da Libras e do intérprete da Libras.

No que tange aos estudos numa perspectiva discursiva, sobre a questão do processo de ensino-aprendizagem de LE de alunos com Síndrome de *Down* e Paralisia Cerebral Leve, não conseguimos encontrar na literatura da área trabalhos que abordem essa questão. Portanto, essa falta de trabalhos é uma lacuna por nós detectada e que merece especial atenção nos estudos desenvolvidos no escopo de pesquisas da Linguística Aplicada.

Além da escassez de pesquisas que tratam dessa questão sob a ótica discursiva e dos estudos sobre identificação, sentimos a dificuldade de encontrar tal temática abordada em documentos curriculares nacionais (sobre o ensino de língua estrangeira), tais como as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna - Espanhol no ensino médio (2006).

Assim, reiteramos a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas que tratem dessas questões, com vistas a dialogar com os professores de língua estrangeira em formação (pré-serviço e em-serviço<sup>8</sup>) quanto às possíveis maneiras de lidar com a realidade (por nós aqui referida) nas salas de aula regulares, principalmente no que concerne à questão do ensino de língua estrangeira para alunos com Síndrome de *Down* e Paralisia Cerebral Leve, pelo viés discursivo, que abranja os processos de identificação dos alunos (com NEEs) com uma língua-outra.

Propomo-nos, desta forma, buscar, por meio deste estudo investigativo, contribuir com os professores que já atuam no ensino de língua estrangeira e com aqueles que virão a atuar, especificamente, com os que trabalham (ou trabalharão) com alunos com NEEs.

Com vistas a desenvolver a presente proposta de investigação, partiremos da hipótese, anteriormente mencionada – de que, para que o aluno (e no nosso caso, especificamente, o aluno com NEEs) torne-se um enunciador competente na língua estrangeira (espanhol), é necessário muito mais do que adquirir conhecimentos linguísticos. É necessário, pois, identificar-se com essa língua estrangeira.

Partindo, então, dessa hipótese, traçamos como objetivo principal para esta pesquisa, descrever, analisar e interpretar as representações discursivas construídas nas

---

<sup>8</sup> Professores pré-serviço são aqueles que ainda estão cursando o ensino superior, ou seja, são licenciandos. Professores em-serviço são aqueles já graduados/licenciados que atuam nas salas de aula.

inscrições enunciativas de sujeitos-aprendizes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa na língua estrangeira que aprendem.

Como objetivos específicos, buscamos: i) Delinear que representações discursivas são construídas por sujeitos-aprendizes com NEEs quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa na língua estrangeira (inglês/espanhol); ii) Investigar como essas representações deixam vir à tona processos de (des)identificação desses aprendizes no contato com a(s) língua(s) estrangeira(s) que aprendem; iii) Analisar que possíveis implicações podem resultar dessas representações e desses processos de (des)identificação na constituição do sujeito-aprendiz com NEEs.

Após termos feito a contextualização desta pesquisa, apresentaremos, na próxima seção, a interface que pode ser estabelecida entre a Linguística Aplicada a Análise do Discurso de linha francesa e a Análise Dialógica do Discurso.

## **1.2. Interface entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso**

Nesta seção pontuaremos algumas questões sobre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso, mostrando o diálogo que pode ser estabelecido entre essas duas áreas do conhecimento e, apontando porque nos filiamos a estas áreas para olhar o objeto de estudo esta pesquisa: a relação que alunos com NEEs estabelecem com sua COE em LE.

Para discorrer sobre Linguística Aplicada, nesta pesquisa, nos distanciamos da Linguística Aplicada que por muito tempo foi vista apenas como aplicação de teoria, como aplicação da linguística e preocupada 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, que a Linguística Aplicada atue em outros campos das ciências humanas e sociais, além de atuar no campo da chamada LA normal<sup>9</sup>. 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 serviço ainda hoje, gerando pesquisa de aplicação das teorias”, (p.97). De acordo com Moita Lopes:

Se quisermos saber sobre a linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Percebemos, então, que para os estudos sobre a linguagem apresentarem 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.

---

<sup>9</sup> Entendemos por LA normal, a linguística aplicada tradicional, que antes era vista apenas como aplicação de teoria e estava preocupada somente com a estrutura das línguas.

Assim, em consonância com os autores Celani (2000) e Moita Lopes (2006), também concordamos que os estudos em Linguística Aplicada podem transcender as fronteiras que existem entre alguns campos do conhecimento. Acreditamos que as pesquisas preocupadas com o social não podem estar engessadas apenas aos paradigmas predominantes da Linguística Aplicada, pois “os paradigmas predominantes na Linguística Aplicada não oferecem o arcabouço teórico para explorar o caráter político e social da educação de línguas” (PENNYCOOK, 1998, p. 25). É nesse sentido que lançamos mão de uma interface, de um diálogo entre a LA e a ADF, pois essas duas áreas permitem abordar questões sociais, políticas, ideológicas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

No que tange aos limites existentes entre teoria e prática, Moita Lopes (2006) defende a explosão entre as barreiras existentes, e acredita que para formular conhecimento com responsabilidade social, “as vozes do Sul<sup>10</sup>” devem ser consideradas. Essas “vozes do Sul” referem-se às vozes dos marginalizados: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres em situação de dificuldades etc. Em outras palavras, podemos dizer que por muito tempo se fez teoria sem antes se pensar na prática e, sobretudo, sem se pensar nos sujeitos, e o que sugere Moita Lopes é que ouçamos as vozes dos que vivem a prática social. Nas palavras do próprio autor,

[e]m uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006, p.101 – grifo do autor).

Enquanto Moita Lopes (2006) usa a metáfora “vozes do Sul” para os grupos marginalizados, os que vivem a prática social, Rajagopalan (2006), por sua vez, se refere a esse grupo como “leigos” e, faz uma crítica ao “princípio de que, enquanto cientista da linguagem, o linguista deve manter-se distante da opinião leiga a respeito da linguagem” (RAJAGOPALAN, 2006, p.155). Assim, o autor acredita que “é desnecessário apontar uma linguística concebida em uma torre de marfim, isto é, sem se preocupar com o que

---

<sup>10</sup> Seguindo Mushakoji (1999), Moita Lopes (2006) usa a metáfora do “Sul” para envolver contextos de marginalização e sofrimento humano.

ocorre no mundo real” e que, tem pouca utilidade no dia-a-dia das pessoas comuns (RAJAGOPALAN, 2006, p.158). Segundo Rajagopalan,

[...] uma teoria capaz de instruir a prática é uma teoria feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera que a teoria seja aproveitada. Uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social (RAJAGOPALAN, 2006, p.159).

Assim, notamos que ambos os autores, Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006) defendem que as pessoas que vivem a prática social no dia-a-dia têm muito a contribuir para o desenvolvimento de teorias sobre usos da linguagem, pois “as tentativas de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal” (RAJAGOPALAN, 2006, p.163). É nesse sentido que acreditamos que a LA, à qual somos filiados, pode nos auxiliar, pois como dito anteriormente, nosso objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vivenciado por alunos com NEEs e, o que fazemos nesta pesquisa é ouvir “as vozes do Sul”, ou seja, é dar voz ao aluno com NEEs, para que ele, e não seus responsáveis ou professores, possa enunciar sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.

Para ultimar as pontuações sobre a Linguística Aplicada a qual somos filiados, dizemos ainda que estamos falando também de uma Linguística Aplicada que parte do local para o global, pois acreditamos que os “principais conflitos mundiais e locais não ocorrem por causa de grandes diferenças entre culturas distintas, mas as agressões mais sangrentas [...] têm se desenvolvido entre os povos que têm convivido nas mesmas escolas” (BOHN, 2005, p.13). Acreditamos que os conflitos e os preconceitos para se tornarem mundiais partiram primeiramente do local, ou seja, partiram da própria família, da escola e de grupos de pessoas que estão próximos dos que sofrem as agressões.

Com relação à Análise do Discurso (AD), filiamo-nos à Análise do Discurso de linha francesa (ADF) concebida pelos trabalhos de Michel Pêcheux e, à Análise Dialógica do Discurso (ADD) com os trabalhos do círculo de Bakhtin.

Acreditamos que o diálogo entre LA, AD e ADD pode contribuir muito para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso específico deste trabalho, por meio da perspectiva discursiva propiciada por estes suportes teóricos, passamos a conceber alunos com NEEs como sujeitos enunciadore e sujeitos discursivos,

que ocupam um lugar na conjuntura social, e não apenas como indivíduos fornecedores de dados para uma pesquisa. Podemos dizer ainda que a interface entre esses suportes teóricos pode proporcionar a professores e linguistas o entendimento de língua/linguagem como atividade política com consequências éticas, podendo assim, intervir na realidade da sala de aula onde se trabalha com língua/linguagem.

Conceber questões referentes à linguagem, sujeito e língua, sem considerar os aspectos sócio-histórico-ideológicos que as atravessam, pode consistir em uma visão “ingênua<sup>11</sup>” de lidar com questões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, reiteramos a necessidade de nos respaldarmos em pressupostos teóricos da LA, ADF e ADD.

Portanto, acreditamos assim, que a interface entre a LA e a AD, da forma como essas duas áreas do conhecimento concebem o sujeito e a linguagem, têm muito a contribuir para os estudos que se preocupam em investigar o ensino-aprendizagem de línguas. Isto porque, ao olhar os sujeitos-alunos NEEs, por essa perspectiva discursiva, podemos entender como ele representa a si mesmo, e como ele representa o outro, para melhor entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a fim de dialogar com linguistas e com os professores de língua estrangeira quanto às possíveis maneiras de lidar com a realidade vivida por alunos com necessidades educacionais nas salas de aula de língua estrangeira.

### **1.3. O conceito de competência oral-enunciativa em língua estrangeira**

“não seria exagero afirmar que a introdução do termo competência também pode ser responsabilizada por um dos maiores caos terminológicos de nossa era” (SCARAMUCCI, 2000, p. 17).

Partindo da epígrafe que inicia esta seção, vemos que o ato de tentar definir o termo “competência” pode gerar algumas divergências teóricas entre os estudiosos que trabalham com a linguagem e com questões concernentes ao ensino de LE.

---

<sup>11</sup> O grifo é nosso por acreditarmos que as escolhas teóricas não são ingênuas e por sabermos que elas refletem relação de poder que está, de certo modo, cristalizada na academia.

Discussões teóricas, tais como as de Rajagopalan (2003), incitam-nos, enquanto professores de língua estrangeira, a repensar criticamente a clássica conceituação de “competência”, tal como foi apresentada por Chomsky. Conforme aponta Rajagopalan (2003), sempre houve, entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem uma língua estrangeira, uma forte tendência de se associar o “bom falante” com o falante nativo, tal como projetado por Chomsky. De acordo com o que afirma Rajagopalan (2003),

No caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua. Aliás, a partir da chamada revolução chomskiana na linguística, tornou-se redundante qualificar a competência como perfeita. A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita (p. 67).

Segundo o autor, a “apoteose do nativo” (p. 68) pode gerar sérios problemas de auto-estima nos alunos de língua estrangeira. Ele afirma, ainda, que: “o próprio conceito de falante nativo é algo ideologicamente suspeito” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67). Sendo assim, em consonância com esse autor, a fim de evitarmos posturas ingênuas e a fim de buscarmos desenvolver uma prática libertadora de estereótipos nas salas de aula de LE, parece-nos de suma importância, atentarmos-nos para o caráter ideológico que atravessa a noção de competência oral associada ao “falar-corretamente” do nativo.

Outro estudioso, pelo viés da Linguística Aplicada, que nos alerta para os aspectos ideológicos imbricados na noção de competência oral que tem como referencial o modo, supostamente “correto” e “perfeito”, de falar do nativo, é Moita Lopes, para quem:

A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, não podem ter outro motivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar (MOITA LOPES, 1996, p. 43).

Em consonância com Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (1996), Guilherme (2008) também afirma que a noção de competência oral que toma o nativo, como único referencial, é perpassada pelo caráter ideológico. Segundo a autora, trata-se de um construto, como parte de um discurso hegemônico:

O falante nativo como referencial no processo de ensino e aprendizagem se configura como parte de um discurso hegemônico, historicamente construído, que circula e influencia a construção de vários conceitos que norteiam algumas práticas educacionais no Brasil (GUILHERME, 2008, p. 15-16).

A partir de uma concepção discursiva, Guilherme (2008) propõe uma noção de competência oral-enunciativa em uma perspectiva discursiva, portanto uma noção outra de competência oral que se difere, por exemplo, das noções de “fluência”, ou “proficiência oral”. Essa noção, cunhada pela autora, como “competência oral-enunciativa em língua estrangeira”, abrange aspectos que transcendem aqueles meramente linguísticos, ou seja, abrange os aspectos, sociais, ideológicos, identificatórios etc, envolvidos no processo de ensinar e de aprender uma língua estrangeira. Nas palavras da própria autora:

a ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’ é uma concepção que não está relacionada à idéia de ‘acuidade linguística’ como no caso da noção de ‘fluência’, ‘proficiência oral’ ou ‘competência comunicativa’. Enunciar oral e significativamente em uma língua estrangeira constitui, pois, um processo estreitamente ligado a inscrições identificatórias na discursividade da língua-outra e tal processo decorre das identificações e das desidentificações vivenciadas pelo sujeito em relação à língua estrangeira (GUILHERME, 2008, p. 21).

Com base na noção de competência oral, tal como trabalhada por Guilherme (2008), entendemos, pois, que essa competência está diretamente ligada a questões de identificação/desidentificação<sup>12</sup> do sujeito com a língua que está aprendendo (LE). Isto porque, reiteramos, a autora trabalha a noção de competência pela perspectiva da ADF e da ADD.

Tendo feito, neste primeiro capítulo, a contextualização da pesquisa que ora apresentamos, bem como explicitado as áreas do conhecimento a que nos filiamos, passamos, a seguir, ao segundo capítulo desta dissertação, no qual fundamentamos teoricamente o estudo proposto.

---

<sup>12</sup> Trabalharemos esses conceitos na seção 2.1.3.

## **CAPÍTULO 2**

### **ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

## 2.1. Análise do Discurso de linha francesa

A Análise do Discurso à qual nos filiamos surgiu na França, em meados de 1960, sob uma conjuntura dominada pelo estruturalismo, tanto na Linguística quanto nas Ciências Sociais. Malidier (1994) apresenta a fundação da ADF por meio das figuras de Jean Dubois, um linguista, lexicólogo envolvido com os cometimentos da linguística de sua época; e Pêcheux, filósofo envolvido em discussões em torno do marxismo, da psicanálise e da epistemologia. Ambos compartilham convicções sobre luta de classe, a história e o movimento social. É, pois, sob a perspectiva comum do marxismo e da linguística que nasce a ADF.

Pêcheux, apoiado em uma formação filosófica, desenvolve um questionamento crítico sobre a Linguística e, diferentemente de Dubois, não pensa o estabelecimento da ADF como uma extensão da Linguística. Para Pêcheux, a instituição da ADF exige uma abertura epistemológica, que coloca o estudo do discurso em outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. Assim, temos Michel Pêcheux como principal articulador da ADF. Segundo Orlandi (2003), essa disciplina questiona a linguística pela historicidade que ela exclui, da mesma forma interroga as Ciências Sociais pela transparência da linguagem sobre a qual elas se sustentam, e ainda teoriza como a ideologia é materializada e se revela por meio da linguagem.

Assim, a ADF se singulariza por articular a materialidade linguística, o histórico, o social e o político, e é por meio do discurso que essas articulações ocorrem. Portanto, discurso é prática social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social e suas condições de produção. Nessa perspectiva, tomando o discurso como seu principal objeto de estudo, a ADF buscou construir uma teoria do discurso, considerando a opacidade da língua.

Além do materialismo histórico e da Linguística, outro elemento compõe a gênese do surgimento da ADF: a psicanálise lacaniana. Foi a partir da descoberta do inconsciente, por Freud, que o conceito de sujeito sofre modificação essencial, pois o seu estatuto de entidade homogênea passa a ser questionado diante da concepção freudiana de sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Sendo assim, o sujeito discursivo é dividido, cindido, clivado, resultado de uma estrutura complexa que se constitui também pela interação com o inconsciente.

Desde que surgiu, a ADF passou por algumas reformulações teóricas. Portanto, antes de pontuar alguns dos seus conceitos, vemos a necessidade de explanar, mesmo que de forma sucinta, os percursos teóricos da AD de Michel Pêcheux.

Em Gadet e Hak (1990), estão sintetizadas as três épocas da AD pecheutiana, denominadas por Pêcheux de AD1, AD2 e AD3. Nesse trabalho são feitas algumas reflexões sobre as mudanças e revisões teóricas dos estudos de Pêcheux. Os autores pontuam que, na primeira época um processo de produção discursiva era concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, ou seja, um processo em que um “sujeito-estrutura” determina os sujeitos como produtores de seus discursos. Apontam, também, que a “língua natural (no sentido linguístico da expressão) constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos” (PÊCHEUX, 1990a, p.311). Essa noção resulta de uma posição estruturalista que produz uma recusa, que se estenderá, ainda na AD2 e na AD3: “a recusa de qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e a recusa da suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso” (PÊCHEUX, 1990a, p.311).

Na AD2, Pêcheux traz a noção de formação discursiva<sup>13</sup> (FD) tomada de empréstimo de Michel Foucault, que faz “explodir a noção de máquina estrutural fechada, na medida em que o dispositivo FD está em relação paradoxal com seu exterior” (PÊCHEUX, 1990a, p.314). Isto ocorre porque uma FD não é, segundo o autor, um espaço estrutural fechado, pois uma FD é constitutivamente formada por elementos que vêm de outro lugar, ou seja, de outras FDs que nela se imbricam. É também nessa segunda época que a noção de interdiscurso<sup>14</sup> é introduzida, designando o exterior de uma FD, mas o sujeito discursivo “continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (PÊCHEUX, 1990a, p.314).

A AD3 é construída pelo primado teórico do outro sobre o mesmo, ou seja, o primado da alteridade, que conduz ao limite a crise da noção de máquina discursiva estrutural; o procedimento da AD por etapas, com ordem fixa termina definitivamente. Também nessa época, a AD aborda o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e ainda, os “pontos de vista e lugares enunciativos no fio intradiscursivo” (PÊCHEUX, 1990a, p.316). Pêcheux chamou a AD1, AD2 e AD3 de três épocas da

---

<sup>13</sup> A noção de formação discursiva é pontualmente tratada na seção 2.1.2 deste trabalho.

<sup>14</sup> A noção de interdiscurso é especificamente trabalhada na seção 2.1.1 deste estudo.

análise do discurso, revelando os embates, as reconstruções, as retificações feitas no campo teórico da AD. Essas reconstruções são resultados de debates teóricos e políticos que fizeram emergir deslocamentos que atingiram a reflexão sobre como se articulam o discurso, a língua, o sujeito e a história. Cada época apresentou deslocamentos relevantes sobre a noção de língua, de sujeito e de história no processo de teorização sobre o discurso e o sentido.

Passamos agora a tratar mais especificamente de alguns conceitos-chave da ADF pertinentes à investigação aqui proposta, a saber: língua, discurso, sentido, sujeito, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica, representação e identificação.

### **2. 1.1. Língua, Discurso, Sentido, Sujeito e Memória Discursiva.**

Pêcheux “recusa completamente a concepção da linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação” (HENRY, 1990, p. 25). Para Pêcheux, essa concepção de linguagem estava a serviço da ideologia das ciências humanas e sociais, que era predominante na época, e tinha a função de “mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação e, ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências naturais” (HENRY, 1990, p. 25). Para Pêcheux, portanto, a linguagem é, antes de tudo, uma prática política que tem a função de transformar as relações sociais.

Para romper com essa concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação, a AD faz intervir o discurso que é o seu principal objeto de estudo. Esta área de conhecimento busca assim, realizar uma análise, considerando a opacidade da língua, pois como afirma Henry (1990, p. 26), “se é sob a forma geral do discurso que estão apagadas as dessimetrias e as dissimilaridades entre os agentes do sistema de produção, sem dúvida isto não se produz de modo explícito”. Em outras palavras, podemos dizer que a linguagem não é vista por Pêcheux como transparente, homogênea, com um sentido literal, mas que, o apagado e o silenciado têm muito a dizer. Essa concepção de linguagem nos permite olhar para o *corpus* desta pesquisa para além da materialidade linguística, entendendo que muitas vezes o que é apagado, silenciado e denegado pelas alunas participantes da pesquisa, de alguma forma significa e diz algo sobre a relação que

possuem com a língua estrangeira que aprendem e, mais especificamente, com sua competência oral-enunciativa nessa língua.

Ao eleger o discurso como seu objeto, a AD procura compreender a língua fazendo sentido, como trabalho simbólico, e parte do trabalho social, que é constitutivo do sujeito e de sua história. No que diz respeito ao discurso visto como um ato social, Orlandi (2003) afirma que:

a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2003, p. 15).

A partir desses dizeres da autora, podemos compreender que observar o discurso significa analisar os sujeitos falando e produzindo sentidos dentro de uma conjuntura social. Assim, o discurso, no viés teórico da ADF, encontra-se no social, portanto envolve aspectos sócio-histórico-ideológicos. Ainda segundo Orlandi (2003), a ADF trabalha a relação língua-discurso-ideologia, sendo o discurso a materialidade específica da ideologia e a língua a materialidade específica do discurso. Para complementar, nos apoiamos nas próprias palavras de Pêcheux (1997) para afirmar que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, ou seja, “as ideologias constituem os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 1997, p. 129). O discurso, assim, não corresponde à língua. A língua será, então, condição para a materialização do discurso. Em consonância com Orlandi (2003), Guilherme (2008) concebe língua como

ordem significante, capaz de equívocos, de deslizes; estou concebendo-a como materialidade específica do discurso que funciona ideologicamente, ou seja, a língua é condição de possibilidade de um discurso, é materialidade linguística e histórica, é produto social resultante de um trabalho que se realiza pela linguagem e que nesse trabalho coincidem o histórico e o social (GUILHERME, 2008, p. 49).

Com relação à língua e ao discurso, Pêcheux e Fuchs 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). Sendo assim, para Pêcheux, 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 sua produção, ou seja, é preciso analisar suas condições de produção. 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.

Essa noção de condições de produção nos é muito cara neste estudo, pois, não seria possível analisar o discurso das alunas participantes de nossa pesquisa sem considerar as condições de produção nas quais esses discursos foram produzidos. Em outras palavras, podemos dizer que ao analisar o *corpus* temos que levar em consideração que os sujeitos participantes são alunas com NEEs que estudam inglês/espanhol em salas regulares de ensino, em centro de idiomas e escolas públicas. São alunas que fazem parte do programa “Educação Inclusiva” e que pelo menos uma delas estudou em APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). São sujeitos que ocupam um lugar na conjuntura social, muitas vezes de exclusão. Por outro lado, são sujeitos que, apesar de ocuparem lugares historicamente considerados como de “exclusão”, são afetados por uma discursividade de “inclusão” que circula socialmente na família, na escola e na mídia. Assim, analisar os discursos dessas alunas, não levando em consideração a historicidade e as condições de produção constitutivas de seus dizeres, seria incidir no equívoco de analisar seus dizeres acreditando em um sentido literal.

Sobre a questão do sentido, Pêcheux (1997) afirma que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

A partir dessa afirmação, vemos que a noção de sentido está vinculada ao lugar sócio-histórico de onde o sujeito enuncia. Como dito anteriormente, o discurso é efeito de sentido entre sujeitos em enunciação, sendo que os sentidos são produzidos de acordo com lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. 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. Podemos dizer, no caso

específico desta pesquisa, que se comparamos o “mesmo” enunciado produzido por um aluno que não possui NEEs e por um aluno com NEEs, considerando as condições de produção em que foram produzidos esses enunciados, diferentes efeitos de sentido emergirão.

Para se interpretar e apreender os sentidos de um enunciado, pois 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. Por exterioridade, entendemos 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, ou seja, o “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído<sup>15</sup>, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra” (ORLANDI, 2003, p. 31).

Nas palavras de Pêcheux (1999), a memória discursiva

[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como um acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer mais tecnicamente os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita, a condição do legível, em condição ao próprio legítimo (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

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. Um exemplo que pode ser usado para ilustrar a memória discursiva funcionando em nosso estudo é toda a historicidade que envolve a palavra “normal”. Se pararmos para pensar um pouco sobre o que é ser “normal”, veremos que há uma memória discursiva que muitas vezes sustenta uma discursividade sobre o que é ser normal e o que não é, ou seja, tudo que foge dos padrões determinados e cristalizados por essa memória

---

<sup>15</sup> Segundo Pêcheux (1997, p. 164) “o pré-construído corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”).”

discursiva é visto como “anormal”. Portanto, os sentidos dos adjetivos “normal” e “anormal” só podem ser compreendidos se levarmos em conta que eles são enunciados por sujeitos que são constituídos por uma memória discursiva que sustenta o que se diz e porque se diz.

Ainda com relação à memória discursiva e ao interdiscurso, Grigoletto (2003) nos leva a atentar para o fato de que ao fazermos análises numa 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).

Na esteira desse pensamento, podemos dizer que o esquecimento é constitutivo do processo discursivo e dos sujeitos. Pêcheux e Fuchs (1990), quando discorrem sobre os dois tipos de esquecimento, dizem que, ao enunciar, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz, tem a ilusão de que o que foi dito por ele é algo novo, nunca antes dito (esquecimento número um); e ainda tem a ilusão de controlar os sentidos de seus dizeres (esquecimento número dois), quando na verdade, ao enunciar os sujeitos retomam sentidos pré-existentes. Essas ilusões são necessárias e constitutivas aos sujeitos, pois a constituição do sujeito não é dada *a priori*. Segundo Fernandes (2005) “o sujeito resulta de uma estrutura complexa, tem existência no espaço discursivo, é descentrado, constitui-se entre o eu e o outro” (FERNANDES, 2005, p.41).

No que tange a questão de sujeito, Orlandi (2003) menciona que ele é

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas (ORLANDI, 2003, p. 48-49).

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).

Na relação entre o sujeito e seu discurso, Pêcheux e Fuchs pontuam que

[se] definimos a enunciação como a relação sempre necessariamente presente do sujeito enunciador com o seu enunciado, então aparece claramente, no próprio nível da língua, uma nova forma de ilusão segundo o qual o sujeito se encontra na fonte do sentido ou se identifica à fonte do sentido: o discurso do sujeito se organiza por referência (direta, divergente), ou ausência de referência, à situação de enunciação (o “eu-aqui-agora” do locutor) que ele experimenta subjetivamente como tantas origens quantos são os eixos de referência (eixo das pessoas, dos tempos, das localizações). (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p. 174)

Podemos dizer, assim, que o sujeito enunciador, na ilusão de ser a fonte do sentido ou se identificando a essa fonte, se inscreve em determinadas FDs e a partir delas passa a enunciar. Estas reflexões nos remetem à noção de “tomada de posição” em Pêcheux (1997), em que afirma que

a *tomada de posição* não é, de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da “exterioridade” do real ideológico-discursivo, na medida em que ela “se volta sobre si mesma” para se atravessar. (PÊCHEUX, 1997, p. 172, grifos do autor)

Nesse sentido, entendemos a tomada de posição enquanto condição imprescindível da produção do discurso, deixando revelar a identificação do sujeito enunciador com determinada forma-sujeito<sup>16</sup> que habita o interior de uma FD. Isso porque, o sujeito

---

<sup>16</sup><sup>16</sup> Apoiamo-nos em Pêcheux (1997), para dizer que é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD que o constitui com a qual ele se des(identifica). Pêcheux afirma que “a *forma-sujeito* do discurso, na qual existem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira*. (PÊCHEUX, 1997, p. 266, grifos do autor)

discursivo, ao se identificar com a forma-sujeito, que lhe é correspondente, toma posição e passa a produzir seu discurso a partir desta tomada de posição.

Tendo abordado as noções de língua, discurso, sentido, sujeito e memória discursiva, passamos, a seguir, a tratar especificamente das noções de formação discursiva e formação ideológica.

### 2.1.2. Formação Discursiva e Formação Ideológica

Na teoria do discurso elaborada por Michel Pêcheux, a noção de formação discursiva foi tomada de empréstimo de Michel Foucault. Este autor aponta como seu objetivo, em *Arqueologia do Saber*, “repensar a dispersão da história” (FOUCAULT, 1997, p. 31), reagrupando “uma sucessão de acontecimentos dispersos, relacioná-los a um único e mesmo princípio organizador” (p.32), pois para ele, segundo Indursky (2007), uma FD se estabelece a partir de determinadas regularidades do tipo ordem, correlação, funcionamento e transformação. Nas palavras do próprio autor:

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 1997, p. 43).

Podemos dizer, então, que para Foucault a formação discursiva é vista como um conjunto de enunciados que não se reduzem a elementos linguísticos, mas submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria etc.

Quando Pêcheux traz para a AD a noção foucaultiana de formação discursiva, ele faz algumas ressignificações, relacionando tal conceito à questão da ideologia e da luta de classe. Nas palavras do autor,

[...] *formação discursiva* é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc) (PÊCHEUX, 1997, p.160, grifos do autor)

Posto isso, Pêcheux afirma que “as palavras, expressões e proposições recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (PÊCHEUX, 1997, p. 161), e “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência [...] às formações ideológicas” (p. 160). Assim, “os sujeitos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161). Em outras palavras, o indivíduo, ocupando um lugar na conjuntura social, é interpelado pela FD com a qual se identifica e passa a proferir enunciados (*o que pode e deve ser dito*), produzindo sentido a partir desta FD.

Vale observar que os mesmos enunciados produzidos pelo mesmo sujeito em outra formação social podem 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. Sendo 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. Segundo Pêcheux (1997, p. 254), “é preciso poder explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto das formações ideológicas.” Com essa afirmação de Pêcheux, ratificamos a instabilidade e a heterogeneidade das FDs, e arriscamos, ainda, a dizer, que a contradição é parte constitutiva das FDs.

De acordo com Pêcheux (1990a),

a noção de formação discursiva (FD) começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu exterior: uma FD não é um espaço estruturalmente fechado; pois é constitutivamente invadido por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (PÊCHEUX, 1990a, p. 314).

Isso nos permite afirmar que uma formação discursiva nunca é homogênea, é sempre construída por diferentes discursos, já que o espaço de uma formação discursiva é

atravessado por discursos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas e que são incorporados por ela, em uma relação de confronto ou não.

Segundo Serrani-Infante (1993, p. 25-28), “as FDs não são mais consideradas como espaços discursivos fechados e autônomos. Atualmente as FDs são entendidas como espaços de reformulação-paráfrase contraditórios neles próprios”. Uma FD é constituída por um sistema de paráfrases, sendo que o sentido de um enunciado decorre de sua possibilidade de ser substituído por enunciados equivalentes na mesma FD. Esta tese é defendida por Pêcheux e Fuchs (1990), quando afirmam:

Queremos dizer que, para nós, a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar de “matriz do sentido”. Isso equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique este efeito. Se nos acompanham, compreenderão, então, que a evidência da leitura subjetiva segunda a qual um texto é biunivocamente associado ao seu sentido (com ambiguidades sintáticas e/ou semânticas) é uma ilusão constitutiva do efeito-sujeito em relação à linguagem e que contribui, neste domínio específico, para produzir o efeito de assujeitamento que mencionamos acima: na realidade, afirmamos que o “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos) (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p.169).

O que Pêcheux e Fuchs defendem nessa tese é que o processo discursivo é um sistema de relações de substituição e paráfrase que funcionam entre os elementos linguísticos constituindo os sentidos em uma formação discursiva.

A noção de FD é relevante em nosso trabalho, pois ela nos permite descrever e explicitar como os sujeitos com NEEs constroem significações sobre sua aprendizagem em LE e em quais FDs se circunscrevem e se identificam ou não quando enunciam sobre sua COE em LE.

Tendo percorrido, nesta seção, sobre formação discursiva e formação ideológica passamos, a seguir, aos conceitos de representação e identificação, também relevantes nesta investigação, na medida em que temos como objetivo descrever, analisar e interpretar as representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de sujeitos-

aprendizes com NEEs quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa na língua estrangeira que aprendem.

### 2.1.3. Representação e Identificação

O conceito de *representação* construído para esta pesquisa parte do que Pêcheux (1990b) denomina de *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 (1990b, 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”.

Para Pêcheux, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias dos sujeitos do discurso. Em outras palavras, Pêcheux defende que todo discurso é perpassado por jogos de imagem: a imagem de si para o outro, a imagem de si para o seu redor, a imagem de si para seu universo discursivo, a imagem de si para a imagem que o outro tem de si etc. Tais imagens são constitutivas dos sujeitos do discurso em uma determinada condição de produção, e como dito anteriormente, fazem emergir os discursos produzidos pelos sujeitos.

Com relação ao conceito de *identificação*, Pêcheux (1997) afirma que “a interpelação do sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina” (p. 261). 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.

Na esteira do pensamento pecheutiano, Serrani-Infante (1998b, p. 252), ao trabalhar a relação do sujeito com a língua estrangeira, diz compreender a “identificação como a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito”. Nas palavras da autora,

[o] processo de identificação acontece, entre duas instâncias inconscientes do sujeito e, poderíamos dizer, também entre elementos do saber interdiscursivo de formações discursivas em relação de aliança ou de contradição intrínseca ou derivada. (SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 253)

Em suma, podemos dizer que a autora entende o processo de inscrição em uma segunda língua como um jogo de processos identificatórios sem os quais não é possível uma tomada da palavra na segunda língua. Assim, nos arriscamos a dizer, a partir das teses de Pêcheux (1997) e Serrani-Infante (1998b), que os sujeitos se constituem sujeitos do seu discurso tanto na língua materna quanto em uma segunda língua por meio de processos identificatórios.

Aqui finalizamos a seção 2.1 deste trabalho, em que abordamos alguns conceitos-chave da ADF. Como dito anteriormente, esses conceitos, ao serem mobilizados nos permitiram delinear quais são as representações discursivas construídas por aprendizes com necessidades educacionais especiais quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa na língua estrangeira, e também como se constitui a identidade desses aprendizes de língua estrangeira através da análise dessas representações. Para tanto, entender questões relacionadas à concepção de língua, sujeito, sentido, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica, representação e identificação, sob a perspectiva discursiva, configura-se como tentativa de construir um suporte teórico que dê conta dos objetivos propostos para nossa investigação.

Aliada à ADF, também nos filiamos à ADD, para que em sua conjuntura, possamos dar conta de nossas questões de pesquisa. É de que passamos a discorrer na próxima seção.

## **2.2. Análise Dialógica do Discurso**

Atualmente, segundo Brait (2006), o pensamento Bakhtiniano representa uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, que pode ser percebido tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Temos como exemplo a obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1997a), na qual Bakhtin ultrapassou as barreiras dos estudos da linguagem artística, estendendo-se para linguagem cotidiana. Brait (2006) arrisca a dizer que os estudos realizados pelo *Círculo de Bakhtin* motivaram o

nascimento da análise/teoria dialógica do discurso, e afirma que é possível apontar o embasamento constitutivo dessa análise/teoria dialógica do discurso, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos, mesmo que não seja possível estabelecer uma definição fechada sobre ela, pois propor esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam.

Sabemos, então, que Bakhtin é o precursor da assim chamada, no Brasil, Análise Dialógica do Discurso. Podemos perceber que o discurso constitui-se como objeto de estudo nos trabalhos de Bakhtin, quando este afirma que:

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela Linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por esse motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-construído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística (BAKHTIN, 1997a, p. 181, grifo do autor).

Acreditamos que Bakhtin dá seu primeiro passo rumo, a então, chamada no Brasil, de Análise Dialógica do Discurso, quando propõe uma nova disciplina chamada *Metalinguística*, considerada necessária a um estudo do discurso que ultrapasse o campo da Linguística e que tem nas relações dialógicas o seu objeto de estudo.

A noção de relações dialógicas é também apresentada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004) em que Bakhtin/Volochínov coloca a interação verbal como primordial para a comunicação entre sujeitos, compreendendo diálogo num sentido amplo, isto é, como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Nas próprias palavras dos autores,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123, grifos do autor).

Na proposta bakhtiniana defende-se que a natureza da linguagem tem relação com o social e o ideológico: a realidade fundamental da língua é a interação; ela só pode ser analisada na sua complexidade quando considerada como fenômeno sócio-ideológico; a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação.

Em seus estudos realizados sobre *A Poética de Dostoiévski (1997a)*, Bakhtin “entende a linguagem em sua multiplicidade, em sua variação, no dialogismo que a constitui e no entrecruzar de discursos magistralmente representados nos romances” (Brait, 2006, p. 26). Além do dialogismo, outro conceito é cunhado pelo autor a partir de estudos desenvolvidos sobre o romance. A partir do pensamento de Bakhtin sobre o funcionamento do discurso como forma de pensar a complexidade do romance, sua estruturação pelos discursos, e as diferentes vozes presentes em uma obra literária, surge o conceito de polifonia. Esses dois conceitos, dialogismo e polifonia, tiveram originalmente o texto literário como objeto de estudo; porém, não se restringem a esse gênero, estendendo-se aos discursos cotidianos. E é sobre esses dois conceitos que passamos a discorrer mais especificamente na próxima seção.

### **2.2.1. Dialogismo e Polifonia**

Dialogismo e Polifonia constituem-se como conceitos basilares da Análise Dialógica do Discurso e se configuram como referência teórica neste estudo, pois com eles passamos a conceber os sujeitos e os discursos, além de sua dimensão sócio-histórico-ideológico, também em sua dimensão dialógico-polifônica.

Bakhtin (1997a) considera o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e como condição do sentido do discurso, pois, para esse autor, todo discurso dialoga com outros discursos,

[...] o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas nos fundimos inteiramente na nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós (BAKHTIN, 1997a, p. 195).

Para o autor, o fenômeno do dialogismo permite revelar como o discurso se constitui na interação entre os sujeitos. Dialogismo refere-se então às relações “que se

estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (Brait, 1997, p.98). Entendemos esse outro, na perspectiva bakhtiniana, como sendo o mundo social no qual o sujeito se insere.

Nas palavras de Bakhtin, dialogismo é “o discurso que se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa.” (BAKHTIN 1988 *apud* FIORIN 2006, p. 18).

No que diz respeito à interação entre discursos, Bakhtin (1997a) afirma que

A idéia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos outros é que a idéia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar-se e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a idéia (BAKHTIN, 1997a, p. 86).

Compreendemos, a partir desta citação, que a ideia, ou seja, o discurso, a língua necessita da interação, ou ainda, precisa contrair relações dialógicas com outros discursos para que tenha vida. Para Bakhtin, “onde começa a consciência começa o diálogo, já que para ele, há relações dialógicas em todas as manifestações da vida humana” (BAKHTIN, 1997a, p. 42). Não estamos falando de diálogo entre réplicas, uma vez que, sob a perspectiva bakhtiniana, “diálogo” deve ser entendido não como uma relação face-a-face, mas como “algo muito mais amplo, é diálogo entre pessoas, entre textos, entre discursos, entre autores, entre disciplinas, entre culturas, entre épocas” (GUILHERME, 2008, p. 70). Em outras palavras, para Bakhtin o diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal, compreendendo a palavra “diálogo” em um sentido mais amplo. Assim, como dito anteriormente, o diálogo não é apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face-a-face, mas, toda comunicação verbal: diálogos entre pessoas, entre textos, entre discursos etc.

Para Bakhtin, estamos vinculados uns aos outros por meio de relações dialógicas, e estarmos imersos em um mundo dialógico significa dizermos que múltiplas vozes compõem a voz de cada um. Essa pluralidade de vozes que constituem o sujeito é denominada por Bakhtin como polifonia. Em suas próprias palavras,

*[a] multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante (BAKHTIN, 1997a, p. 4, grifos do autor)*

Como já mencionado, Bakhtin parte dos romances de Dostoiévski, com estudos sobre as personagens, para tratar de questões sobre sujeito e linguagem. “A multiplicidade de vozes e consciências” dos personagens do romance podem ser vistas também como a “multiplicidade de vozes e consciências do sujeito”. Entendemos assim, com base na citação anterior, que polifonia é, pois, vozes oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, constitutivas dos sujeitos.

Bakhtin/Voloschínov 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, e por isso o autor não acredita que a verdadeira substância da língua seja constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas e nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. Nas palavras dos autores,

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.112, grifos do autor).

O que percebemos por meio dos estudos bakhtinianos é que as “condições reais da enunciação em questão” (BAKHTIN/VOLOSCHÍNOV, 2004, p. 112), nas quais esse enunciado será produzido, vai determinar como será a enunciação de um sujeito, ou seja, em que contexto social-histórico-cultural será produzido, e ainda, quem será seu interlocutor. O que se pode depreender, pois, é que os efeitos dos atos de enunciação estão vinculados, por exemplo, às posições sociais que os sujeitos ocupam.

Para Bakhtin/Voloschínov (2004, p. 35), “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro”, é a partir do outro que eu me vejo e vejo o mundo. Em outras palavras, podemos dizer que o locutor, quando elabora seu enunciado, o faz pensando sempre como o outro reagirá, o que aquele determinado locutor gostaria de escutar, quais as possíveis réplicas etc. A tentativa de presumir a resposta do destinatário, bem como sua posição social, influem na elaboração do enunciado do locutor quanto à escolha de recursos linguísticos e construção composicional em determinado gênero do discurso. Essas observações nos levam ao que Bakhtin (1997b) chamou de “eu para mim”, o “eu para os outros e o “eu para o outro”, ou seja, a imagem que eu tenho de mim é diferente da imagem que o outro tem de mim. A percepção que eu tenho do outro é diferente da imagem que o outro faz dele mesmo. Por isso no processo de interação verbal, segundo Guilherme (2008) ‘eu’ posso ver o que o ‘outro’ não pode ver e o ‘outro’ pode ver o que ‘eu’ não posso ver. Essas questões são de extrema relevância para nossa pesquisa, uma vez que temos como objetivo analisar e interpretar as representações discursivas construídas por aprendizes com NEEs quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa na língua estrangeira que aprendem. Isso significa analisar e interpretar a forma como se vêem, como veem o outro, como imaginam que o outro os vêem no processo de aprender uma LE.

Em suma, com base nas questões tratadas nesta seção, dentre outras questões a serem abordadas durante o desenvolvimento da presente pesquisa, 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-histórico-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 como esse outro e constrói representações discursivas sobre sua COE em LE. Assim, dialogismo e polifonia contribuem para melhor entender como os sujeitos-alunos com NEEs representam sua COE em LE, quais são as vozes evocadas para representar essa competência e quais discursos dialogam na construção dessas representações.

Gostaríamos de concluir este capítulo teórico, explicitando nosso posicionamento acerca da possibilidade de uma interface entre ADD e ADF. Embora muitos teóricos acreditem na impossibilidade de um diálogo entre essas duas áreas, há aqueles que

contemplam que esse diálogo é possível (GUILHERME, 2008; SANTOS, 2003; GREGOLIN, 2006). Na esteira do posicionamento desses pesquisadores, acreditamos que há uma confluência entre alguns postulados teóricos da ADF e da ADD. Como exemplo, pontuamos a relação entre o “eu” e o “outro” e a natureza dialógica e polifônica da enunciação.

Como dito anteriormente nesta seção, para Bakhtin, o “outro” é indispensável para a constituição do “eu”, sendo impossível pensar o homem fora das relações sociais. Para o filósofo da linguagem, dialogismo é a presença do outro, a presença da voz do outro no discurso, estabelecendo uma interação verbal. Assim, o discurso é por natureza dialógico e polifônico. Na perspectiva bakhtiniana, o signo recebe seu sentido a cada interação, ou seja, cada palavra recebe um “novo” sentido quando estabelece uma relação dialógica, sempre que há o entrelaçamento de diversos discursos e diversas vozes (a presença do outro) a cada enunciação.

Para Pêcheux, o “sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio- histórico no qual são produzidas”, ou seja, para o autor, tudo é um “já-dito” “jamais-dito” (PÊCHEUX, 1997, p. 160). Tudo que foi dito “antes, em outro lugar e independentemente” é ressignificado a cada nova enunciação (PÊCHEUX, 1997, p. 162). A presença de discursos outros, de vozes outras, na ADF, está diretamente ligada ao interdiscurso, ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, pois o espaço de uma FD é atravessado por outros discursos que vêm de outros lugares e de outras FDs. Nesse sentido, pode-se dizer que tanto pelo viés bakhtiniano quanto pelo pecheutiano, a alteridade é constitutiva dos processos languageiros.

Aqui finalizamos o capítulo segundo desta dissertação, em que busquei construir um arcabouço teórico para que, numa perspectiva discursiva, possamos lançar um gesto interpretativo sobre os dizeres dos participantes quando enunciam sobre a relação que possuem com a língua estrangeira que aprendem, construindo representações discursivas sobre a COE nessa língua.

A seguir, no capítulo terceiro, apresentamos como o *corpus* da pesquisa foi constituído, ou seja, explicitamos a natureza da pesquisa, a forma e o contexto em que os dados foram coletados, o perfil dos participantes e os procedimentos metodológico-analíticos.

## **CAPÍTULO 3**

### **CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA**

### 3.1. Configuração do corpus

Esta pesquisa é uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-analítico-interpretativista. Segundo Chizzotti (2006, p. 28), o termo qualitativo implica uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Pesquisa qualitativa é basicamente aquela em que se busca entender um acontecimento específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações.

É descritiva e analítica, porque a partir de nosso *corpus*, buscamos descrever e analisar as regularidades encontradas nos enunciados de nossos sujeitos de pesquisa quando enunciam sobre da relação que estabelecem com sua COE em LE.

Por fim, é interpretativista, pois, interpretamos os diferentes efeitos de sentidos que emergem dessas regularidades. Assim, em nossa pesquisa, buscamos analisar e interpretar os discursos produzidos por alunos com NEEs quando enunciam sobre sua aprendizagem de língua estrangeira e, mais especificamente, sobre sua competência oral-enunciativa nessa língua.

Como suporte metodológico, lançamos mão de uma entrevista semi-estruturada que consistiu na combinação de perguntas abertas e perguntas fechadas, em que as participantes da pesquisa tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Para essa entrevista, elaboramos algumas perguntas relacionadas à experiência das alunas no contexto de sala de aula de inglês/espanhol, a saber:

1. Quantos anos você tem agora?
2. Quantos anos você tinha quando começou a estudar inglês/espanhol?
3. Você tem irmãos ou irmãs? Eles também estudam ou já estudaram inglês/espanhol? Em caso afirmativo, que eles falam para você sobre essas aulas?
4. Por que/como você começou a estudar inglês/espanhol?
5. Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê?

6. O que você gostaria de falar sobre as aulas de português que você tem na escola?
7. E sobre as outras disciplinas (matemática, geografia, ciências etc)? O que você gostaria de me dizer?
8. O que você prefere, falar ou escrever em inglês/espanhol? Por quê?
9. Como você avalia a sua leitura em inglês/espanhol? E a compreensão oral, o que você poderia dizer sobre essa habilidade?
10. Em resumo, o que você prefere: ouvir, ler, falar ou escrever em inglês/espanhol?
11. Quais são as atividades que você mais gosta de realizar na aula de inglês/espanhol?
12. Para você, o que é ser um 'bom aluno' de inglês/espanhol?
13. Como você descreveria um 'bom falante' de inglês/espanhol? Por quê?
14. Você se acha um 'bom falante' de inglês/ espanhol?
15. Durante as aulas, o seu professor fala muito ou pouco em inglês/espanhol? O que você gosta mais, quando ele fala mais ou quando ele fala pouco?
16. Como você vê a participação dos seus colegas nas aulas de inglês/espanhol?
17. Como você vê a sua participação nas aulas de inglês/espanhol?
18. Como os alunos da sua sala se relacionam entre si e com o professor?
19. Fale das melhores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.
20. Fale das piores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.
21. Como você se sente quando você fala inglês/espanhol em sala de aula?
22. Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como você se sente nessas ocasiões?
23. O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?
24. Você gosta de assistir filmes em inglês/espanhol? O que você sente quando você ouve os atores/ as atrizes falando nessa língua que você estuda?
25. O que você gostaria de falar ao final desta entrevista?

Cumpramos ressaltar que essas perguntas foram elaboradas para nortear a interação entre a pesquisadora e as alunas que participaram das entrevistas. Isso significa que houve espaço, durante as entrevistas, para que as alunas e a pesquisadora pudessem abordar questões outras que não as contempladas nas perguntas elaboradas para a coleta de dados. O roteiro de perguntas foi construído a fim de responder as perguntas de pesquisa e alcançarmos os objetivos propostos para este estudo.

As entrevistas foram gravadas após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFU), e após os sujeitos (alunos com NEEs e seus responsáveis) terem sido esclarecidos sobre a pesquisa e terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). Posteriormente, fizemos as transcrições<sup>17</sup> (Anexo1), na íntegra para a constituição do *corpus* a ser analisado na pesquisa, sendo que os registros foram apagados após as transcrições.

### **3.2. Contexto da coleta de dados da pesquisa**

Para a realização da coleta de dados, primeiramente, procuramos as responsáveis pelas instituições onde alunos com NEEs cursam língua estrangeira e explicamos detalhadamente qual era o intuito de nosso trabalho. Após essa conversa, recebemos a autorização das responsáveis pelas instituições para entrarmos em contato com os responsáveis pelas alunas e explicarmos novamente nossos objetivos para a realização das entrevistas. Após os sujeitos-participantes e seus responsáveis legais terem sido esclarecidos sobre a pesquisa e terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, marcamos local, data e horário para a realização das entrevistas. Vale mencionar que os locais, datas e horários das entrevistas foram marcados pelas próprias participantes, de acordo com a disponibilidade e desejo de cada uma. Duas participantes preferiram responder às perguntas na própria instituição e duas preferiram em suas casas. As mães das quatro participantes estavam presentes e puderam acompanhar a realização das entrevistas.

---

<sup>17</sup> As convenções de transcrição (Apêndice 1) foram utilizadas, tomando como base Guilherme (2008, Volume II, CD ROM)

Para esta pesquisa, recebemos autorização de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, situada no estado de São Paulo, e de uma instituição particular de idiomas, do estado de Minas Gerais.

### 3.2.1 Perfil dos sujeitos-enunciadores

Os sujeitos de pesquisa são quatro (04) alunas com NEEs 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, segundo orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. As alunas, já com seus codinomes são:

- 1) Laura, com Paralisia Cerebral leve, tem uma irmã mais nova, tinha dezesseis anos. Tem contato, segundo ela, com a língua estrangeira (inglês), desde os seus dois anos de idade. Cursa inglês em centro de idiomas há dois anos. Cursava o sétimo ano do ensino regular de uma escola particular do Estado de Minas Gerais, onde iniciou o curso de espanhol. Apresenta dificuldade para locomoção e dificuldade para segurar lápis e/ou caneta.
- 2) Julia, também com Paralisia Cerebral Leve, filha única, tinha treze anos. Já fazia inglês há um ano depois de ganhar uma bolsa de estudos do centro de idiomas. Começou a fazer inglês porque estava interessada e também porque sua mãe a incentivou.
- 3) Mariana, com Síndrome de *Down*, filha única, tinha dezessete anos, e fez espanhol por um semestre. Estava no segundo ano do ensino médio de uma escola pública do Estado de São Paulo, a mesma onde estudou espanhol. Iniciou seus estudos na APAE de sua cidade. Começou a fazer espanhol incentivada por sua mãe e pretende, segundo ela, não parar de estudar. Todos os dias, Mariana ia às aulas de espanhol acompanhada de sua mãe, que também participava das aulas.

- 4) Carolina, também com Paralisia Cerebral Leve, filha única, tinha dezessete anos. Estuda espanhol em horário diversificado há um ano. Estava no segundo ano do ensino médio de uma escola pública do Estado de São Paulo, mesma escola onde estuda espanhol. Além de espanhol também faz curso de informática. Muitas vezes, era acompanhada por sua mãe nas aulas de espanhol, que também participava das aulas. Apresentava dificuldade para escrever e andar.

Após termos pontuado o contexto de coleta de dados de nossa pesquisa e o perfil de nossos sujeitos-participantes, passaremos, a seguir, a discorrer sobre os procedimentos metodológico-analíticos delineados para esta pesquisa.

### **3.3. Procedimentos metodológico-analíticos**

Após a coleta de dados, e após as transcrições das entrevistas realizadas com os sujeitos-alunos com NEEs, iniciamos a seleção e a organização das sequências discursivas que fizeram parte do *corpus* de pesquisa. A seleção das sequências discursivas foi feita em função da problemática que nos propusemos a investigar e das perguntas de pesquisa que norteiam nosso estudo.

Assim sendo, como dispositivo metodológico-analítico, lançamos mão de matrizes discursivas, que foram construídas por sequências discursivas (SDs) advindas da materialidade linguística/*corpus* da pesquisa.

Para a organização das matrizes discursivas, buscamos encontrar “uma espécie de regulação do funcionamento discursivo” (SANTOS, 2004, p. 111). Em outras palavras, podemos dizer que, para a construção de cada matriz discursiva, procuramos nos dizeres proferidos por nossos sujeitos de pesquisa, algumas regularidades enunciativas, a partir de efeitos de sentidos que puderam ser percebidos e que nos levaram a delinear representações discursivas sobre a relação que eles estabelecem com sua COE em LE.

Após termos selecionado as sequências discursivas por matrizes, passamos ao processo de descrição, análise e interpretação das mesmas. Para dar conta de desenvolver a investigação que nos propomos a realizar nesta pesquisa, mobilizamos algumas noções como: intra e interdiscurso, formação discursiva, memória discursiva, dialogismo e

polifonia.

Operar na relação constitutiva entre o intradiscurso e o interdiscurso significa analisar os enunciados de nossos sujeitos de pesquisa considerando que há uma relação entre o que se está dizendo com um “já-dito”. Isso porque, entendemos o intradiscurso como o fio do discurso, ou seja, o que se está dizendo em um momento dado, em condições dadas, e o interdiscurso como “todo 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 interdiscurso possibilita o estudo do funcionamento daquilo que está implícito que “é da ordem de determinações inconscientes e ideológicas que constituem o sentido que produz efeito em sua circunscrição em um discurso” (GUILHERME, 2008, p. 84).

A noção de formação discursiva, como dito no capítulo 2, nos permite descrever e explicitar o lugar discursivo ocupado pelos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, em quais FDs se circunscrevem as práticas discursivas presentes em seus dizeres quando enunciam sobre sua COE em LE.

Por fim, dialogismo e polifonia contribuem para melhor entender quais são as vozes que constituem os sujeitos-participantes da pesquisa, ou seja, quais são as vozes e os discursos que dialogam para a constituição das representações sobre a COE em LE. Dialogismo e polifonia nos permitem observar como os sujeitos-participantes da pesquisa, na oposição de vozes que os constituem e na historicidade dos enunciados que proferem, revelam, em seus mecanismos enunciativos, apagamento, silenciamento, denegação<sup>18</sup>, alteridade e contradição. Esses mecanismos enunciativos são componentes do que Santos (2007) denominou “Intervalo Histórico de Dispersão de Sentidos (IHDS)” e que são “determinantes para a interpretação dos efeitos de constituição do sujeito” (p. 201).

Nas palavras do autor, o IHDS se configura uma

conexão submetida a um processo de tensão enunciativa, cuja decorrência pode ser razão de significação para entre ações subjetivas, na qual uma ação subsequente é consequência de uma ação antecedente, apagamentos, silêncios e esquecimentos, dispostos em uma alteridade

---

<sup>18</sup> Segundo Indursky (1990) a denegação discursiva relaciona-se com a interioridade da FD e com o todo como o sujeito com ela se relaciona. Assim, seu efeito não é polêmico. Ao incidir sobre um elemento de saber que pode ser dito pelo sujeito do discurso, mas que, mesmo assim, por ele é negado, tal elemento permanece recalcado na FD, manifestando-se em seu discurso apenas através da modalidade negativa. (INDURSKY, 1990, p. 120)

interpelativa, determinante para uma interpretação dos efeitos de constituição do sujeito na enunciação (SANTOS, 2007, p. 201).

Nosso gesto interpretativo, tendo também como baliza IHDS, nos permite, pois, um exame do processo enunciativo de forma a contemplar sentidos que são denegados, silenciados e apagados, sentidos esses que não se materializam na língua, nos dizeres proferidos, mas se localizam em pontos de deriva, de deslize, que oferecem lugar à interpretação.

Tendo discorrido sobre os procedimentos metodológico-analíticos que balizam a realização deste estudo, apresentamos, a seguir, no Capítulo 4, as análises das representações discursivas.

## **CAPÍTULO 4**

### **REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DOS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Para dar início às análises das representações construídas pelos sujeitos de pesquisa, buscaremos responder às seguintes perguntas, as quais já foram explicitadas na seção 1.1 desta pesquisa.

- i) Que representações discursivas são construídas por sujeitos-aprendizes com NEEs quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa na língua estrangeira (inglês/espanhol)?
- ii) Como essas representações deixam vir à tona processos de (des)identificação desses aprendizes no contato com a(s) língua(s) estrangeira(s) que aprendem?
- iii) Que possíveis implicações podem resultar dessas representações e desses processos de (des)identificação na constituição do sujeito-aprendiz com NEEs?

A partir dos dizeres dos sujeitos com NEEs, enunciados na entrevista semi-estruturada (Apêndice 2), buscamos examinar e delinear as representações construídas em relação à sua competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês/espanhol).

Analisamos, assim, quais os sentidos que convergem para produzir algumas representações da competência oral-enunciativa em língua estrangeira quando esses sujeitos enunciam sobre a aprendizagem dessas línguas. Ao enunciarem sobre sua aprendizagem, é possível investigar os lugares discursivos nos quais esses sujeitos se inscrevem, deixando vir à tona as vozes que constituem as representações acerca da relação que possuem com sua COE em LE.

Delineamos, então, algumas representações construídas sobre a competência oral-enunciativa desses sujeitos, a saber:

- i) A Competência Oral-enunciativa em LE enquanto projeção;
- ii) A Competência Oral-Enunciativa em LE enquanto devir;
- iii) A Competência Oral-Enunciativa enquanto inclusão.

Gostaríamos de mencionar que as representações foram analisadas separadamente, porém elas não são estanques, na medida em que se interpenetram e se interconstituem. Passamos, assim, à análise da primeira representação construída pelos sujeitos desta

pesquisa.

#### **4.1. A Competência oral-enunciativa em língua estrangeira 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 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/no outro; e 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’;
- 3) A inscrição na ilusão da simetria em sala de aula: a interlocução do/no outro que não é aluno especial.

A seguir, passamos a analisar a primeira instância dessa representação.

##### **4.1.1. A inscrição na ilusão de completude: “Eu sou ótima pra mim mesma”**

Notamos por meio das SDs 1, 2, 3, 4 e 5, abaixo elencadas, que as alunas, ao enunciarem sobre sua COE em LE e sobre sua participação em sala de aula, se inscrevem na ilusão de completude, silenciando, assim, os conflitos e as tensões constitutivas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua (mais especificamente 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).

Vejam as formulações a seguir, enunciadas quando os sujeitos são convidados a responder a algumas questões<sup>19</sup> que estavam relacionadas à sua leitura em inglês/espanhol, sua compreensão oral e sobre o que seria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol:

(SD1) Laura: “*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 comezinho 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!”*”

(SD2) Julia: “*É boa, {Você lê bem?} leio. A compreensão oral também é boa*”.

(SD3) Julia: Eu me considero, eu acho, {Você acha que fala bem?} IXI, eu falo! {risos}

(SD4) Carolina: Não sei,...,{risos}{Você acha que fala bem?} Eu acho!

(SD5) Laura: “*primeiro eu comecei lá,..., no comezinho, 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*”.

---

<sup>19</sup> 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?

(SD6) Mariana: “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?*”

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 desta pesquisa estabelecem relações com sua própria COE na LE com a dos outros, no caso, seus interlocutores na LE.

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 enuncia 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 percepção, 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 intradiscurso e interdiscursivamente a necessidade de auto-afirmação, pois conseguir falar uma poesia de um poeta nativo, na língua desse nativo e se sair muito bem diante de uma platéia 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 percebemos que elas avaliam 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 tanto ao começar o livro do nível que ela denomina “Alcançando o Céu”, quanto no momento das provas escritas,

pois segundo ela “*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, acionados pela memória discursiva, de que para ser capaz de falar a língua inglesa é preciso saber um vocabulário difícil, complexo e conseguir guardar as informações do livro. No entanto, ao usar a adversativa “*mas*” (*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*) deixa desvelar a sensação de dificuldade que lhe constitui e que, contraditoriamente, se opõe à “*ótima*” pronúncia por ela enunciada anteriormente. Isso, a nosso ver, parece ser uma maneira de silenciar a dificuldade vivenciada por Laura ao começar um outro nível de aprendizagem da LE.

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*). Laura 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*” a representa enquanto aluna com NEEs. Essa formação imaginária é revelada por meio da heterogeneidade mostrada<sup>20</sup>(ALTHIER-REVUZ, 2004), que revela a voz do “*outro*”. Entendemos que estes questionamentos são questionamentos do “*outro*”, é a forma que “*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. O uso das palavras na língua estrangeira revela a constituição subjetiva de um sujeito que já é afetado pela língua outra e incorpora, em seus dizeres proferidos na

<sup>20</sup> 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).

língua materna, vocábulos da língua inglesa. Ao incorporar esses vocábulos em seus dizeres acena para a constituição de um sujeito que deseja o lugar/a língua do outro, materializa esse desejo no fio de seu discurso na ilusão de que assim está demonstrando seu saber (sobre) a língua estrangeira.

Chamou-nos a 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 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) dessas enunciativas se dá da seguinte maneira: o “eu para mim” é representado por uma autoavaliação positiva, o que faz com que elas tenham uma boa imagem de si e conseqüentemente de sua competência oral-enunciativa. Porém, acreditamos que há um silenciamento e um apagamento das dificuldades encontradas nesse processo de aprendizagem da língua estrangeira. É 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 e apagamento. Porém nessa tentativa, esses sentidos são evidenciados, pois se escamoteia também a própria heterogeneidade das pessoas ditas “normais”, ou seja, os sujeitos analisados denegam que os sujeitos “normais” também têm dificuldades e são diferentes em sua constituição subjetiva.

Finalizando a análise da primeira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto projeção, podemos concluir que nos dizeres dos participantes ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos de alteridade (constitutivos de todos os dizeres), ou seja, os sujeitos desta pesquisa deixam revelar que, assim como qualquer outro sujeito discursivo, 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. No entanto, elas

também se vêem como sujeitos que se inscrevem em uma LE como os ditos “normais”, sendo que enunciam uma superioridade em relação a eles. Acreditamos que essa necessidade de auto-afirmação 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.

#### **4.1.2. 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 7, 8 e 9, quando as enunciadoras 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<sup>21</sup>.

(SD7) Laura: “*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?*”

(SD8) Carolina: NORMAL,..., {Normal?} é! {Gosta de falar?} Gosto!

(SD9) Mariana: 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.*

Como dito anteriormente, numa perspectiva bakhtiniana, construímo-nos como sujeitos em uma sempre presente mediação do outro, em constitutivas e inescapáveis relações de alteridade. 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 deslocamentos e ressignificações. De acordo com Bakhtin/Voloschínov (2004),

---

<sup>21</sup> 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?

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”.

Vimos, assim, por meio da relação de alteridade, as 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”. Assim, percebemos que as enunciantoras têm como objeto de desejo o lugar do aluno que não é especial na conjuntura social.

O desejo de ocupar o lugar do aluno dito “normal” pode ser observado nas SDs (7 e 8): “*Eu me sinto “NORMAL” falando inglês*”, “*Não é só a pessoa normal que pode falar inglês*”. Percebemos que tanto Laura quanto Carolina revelam sua identificação com a FD do aluno que não é especial, pois elas, alunas com NEEs, também podem, assim como “qualquer” aluno “normal”, falar inglês. Nesse momento, mais uma vez, assim como ocorre na instância anterior, Laura e Carolina escamoteiam a heterogeneidade dos alunos “normais”. No imaginário destes sujeitos, o “outro” vive uma completude na LE, todo aluno “normal” pode aprender uma língua estrangeira sem dificuldades, sem tensões e sem conflitos, e vemos que é esse o lugar que elas desejam ocupar.

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 construída pela sociedade. Acreditamos que a aprendizagem de línguas estrangeiras está diretamente relacionada com questões de identificação: com outra língua diferente da materna, identificação com o outro desta outra língua, identificação com a cultura deste outro e 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, de que são “normais”. Buscam, pois, revelar uma

identidade de “normais”. Entendemos que a identidade é sempre imaginária, na medida que coloca em funcionamento as imagens que o sujeito faz de si mesmo, a partir das imagens que são lançadas pelo olhar do outro e que permitem a esse sujeito se reconhecer como tal. Assim, a representação identitária de “normais” possibilita a essas enunciadoras reconhecerem-se como qualquer sujeito-aprendiz de LE, por meio do que discursivamente constroem como contorno para si mesmas.

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 e por isso é carregada de sentidos, 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”.

Segundo Climaco (2010), etimologicamente, as expressões normal, anormal e anormalidade surgem do latim *norma* *sf* (*lat norma*) **1** Preceito, regra, teor. **2** Exemplo, modelo. **3** Regra de procedimento. “Estas palavras começaram a designar um principio ordenador que serve de regra, modelo e exemplo a ser seguido relativamente tarde nas línguas indo-europeias, por volta do século XIX” (CLIMACO, 2010 p. 21). Essa norma, de acordo com Foucault (2000), busca a instauração de uma homogeneidade, pois incluir para normalizar é uma estratégia de poder. Foucault fala de normalização, e é disso que a inclusão trata, ou seja, é descrevendo o anormal que o discurso chega à noção de normalidade. Foucault (2000) abordou a questão da anormalidade por meio de um estudo arqueológico sobre o homem anormal do século XIX: o monstro humano, o indivíduo corrigível, e o onanista. A nosso ver, o discurso pedagógico quer incluir para normalizar, homogeneizar, ao em vez de aceitar as diferenças que estão presentes.

Acreditamos, assim, 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. No entanto 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, buscando singularizar-se. Assim, podemos dizer que Mariana, 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.

Finalizando a análise da segunda instância da representação da competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto projeção, podemos concluir que os sujeitos desta pesquisa têm o desejo de ocupar o lugar de aluno “normal”, se inscrevem na FD da normalidade, ou seja, se identificam com essa FD para construir um sentimento de pertencimento, para se situarem como sujeito no mundo e nas relações sociais, e mais especificamente, nas relações que se instauram no contexto de sala de aula de língua estrangeira.

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

#### **4.1.3. 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”.**

Na terceira instância de manifestação da representação em análise, percebemos que os sujeitos-enunciadores estabelecem uma relação de alteridade em nível de comparação em que há o apagamento da superposição do outro.

Vejamos as formulações que seguem, quando as alunas participantes desta pesquisa foram convidadas a falar sobre a participação dos colegas de classe nas aulas de inglês/espanhol<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> Como você vê a participação dos seus colegas nas aulas de inglês/espanhol?

(SD10) Mariana: 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.*

(SD11) Julia: Ah, alguns não interessam muito não, *mas a maioria gosta.*

(SD12) Laura: “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?”

(SD13) Carolina: Hum,..., *eles participam sim.*

Notamos que ao enunciarem sobre a participação do outros alunos da sala, ressoam, 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, diferentemente 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 uma imaginária 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, 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<sup>23</sup>, encontramos mecanismos de comparação entre o “eu para mim” e o “outro para mim” (Bakhtin, 1997b). Vejamos os enunciados que seguem:

---

<sup>23</sup> Como você vê a sua participação nas aulas de inglês/espanhol?

(SD14) Carolina: Eu participo de todas as aulas. Eu leio,..., eu participo de tudo.

(SD15) Julia: É boa, eu participo das atividades, eu participo de todas.

(SD16) Mariana: Eu GOSTAVA, participava!

(SD17) Laura: 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.

Percebemos assim, que a formulação do “eu” é representada como superior em relação ao “outro”, 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.

Vamos notando ao longo do processo enunciativo, nessa instância de representação enquanto projeção, mecanismos de enunciação de comparação entre o “outro” e o “eu”. Nas SDs 18, 19, 20 e 21, os enunciados são sobre o relacionamento da classe, inclusive incluindo as participantes e o professor<sup>24</sup>.

(SD18) Laura: 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?*

(SD19) Julia: Bem, o relacionamento é bom.

(SD20) Mariana: Todos eles! Era muito bom

(SD21) Carolina: “Às vezes conversam {risos} o relacionamento é bom,..., ahan,..., tem algumas picuinhas” {risos}

<sup>24</sup> Como os alunos da sua sala se relacionam entre si e com o professor?

Percebemos que elas, assim como visto anteriormente ao relatarem sobre a participação na sala de aula, formulam dizeres positivos sobre as interações instauradas em sala de aula quando realizam tarefas, ou seja, em seu imaginário discursivo, enunciam sua participação em sala de aula de forma a produzir sentidos que remetam ao fato de que, se há conflitos, “conversas” e “picuinhas” em sala de aula, isso não pode ser atribuído a elas, sujeitos com NEEs.

A nosso ver, o que funciona nas SDs 18,19, 20 e 21 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. No fio enunciativo de seus dizeres, 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 inerentes às interações que ocorrem 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, afirmando que os colegas “*Às vezes conversam*”. Contudo, percebemos mais uma vez que o “eu” não é representado de forma negativa, é sempre visto como superior, o “eu” não participa das conversas e não é o causador das “*picuinhas*”. Acreditamos que nossos sujeitos constroem o desejo de não serem o motivo da heterogeneidade da sala de aula, como se o normal fosse uma classe homogênea e sem conflitos.

Para encerrar essa instância representada 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<sup>25</sup>, elas utilizam o advérbio de negação “não”, ou seja, que não tem piores lembranças. Observemos os enunciados:

(SD22) Mariana: Nada, todas boas.

(SD23) Julia: Piores? *Acho* que não tenho.

(SD24) Laura: Não tenho!

(SD25) Carolina: Não tenho!

---

<sup>25</sup> Fale das piores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

Com isso, mais uma vez, apagam, silenciam e denegam as dificuldades, os conflitos e as tensões desse processo, fazendo despontar sentidos de resistência às dificuldades e ao preconceito. Apenas Julia, na SD23, manifesta tensão, usando o verbo “*acho*” ao enunciar ou não sobre os possíveis conflitos e dificuldades existentes e que são constitutivos da aprendizagem de línguas. Mais uma vez, percebemos a identificação com a FD da “normalidade”. No imaginário dessas enunciantoras, o outro que é “normal” vive uma plenitude, uma completude na LE que elas desejam vivenciar. Isso revela como as identificações desestabilizam os sujeitos ao invés de estabilizá-los. Elas se constituem, pois, no revezamento, na alteridade entre a “normalidade” e a “anormalidade”, o que nos leva a perceber como o sujeito com NEEs se constitui no “entre-lugar”, um espaço de desestabilização na busca de uma pretensa estabilidade identitária.

Portanto, notamos que as alunas, nesta instância de representação, lançam mão do mecanismo da resistência para ocupar o lugar de aluno com NEEs junto aos demais alunos “normais” em uma sala regular de ensino, apagando, silenciando e denegando assim as dificuldades encontradas por elas nas aulas de língua estrangeira.

Passamos, a seguir, a análise da representação discursiva da COE em LE enquanto devir.

#### **4.2. A Competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto devir**

A representação discursiva da COE em LE enquanto devir se manifesta nos registros por meio de quatro instâncias, assim denominadas:

- 1) A inscrição na falta de fluência;
- 2) A inscrição na falta de pronúncia;
- 3) A alteridade entre as quatro habilidades;
- 4) A inscrição na ilusão do domínio da competência oral do nativo.

Passamos a analisar a primeira instância dessa representação.

#### 4.2.1. A inscrição na falta de fluência: “quando eu tiver praticando o inglês fluentemente, fluentemente lá em cima”.

Iniciamos essa primeira instância de representação enquanto devir, observando as SDs abaixo, quando as alunas foram convidadas a descreverem o ‘bom falante’ de inglês/espanhol<sup>26</sup>, e a discorrerem sobre o que sentiam ao assistir filmes em inglês/espanhol<sup>27</sup>:

(SD26) Laura: “Ah, *é a pessoa que fala fluentemente*, a pessoa que já domina o idioma há muito tempo, uma pessoa que pratica o idioma no dia-a-dia, MESMO não estando lá nos Estados Unidos, entendeu?”

(SD27) Laura: AMO! AMO assistir! Mas assim, por enquanto tem que ser legendado, porque *quando eu tiver praticando o inglês fluentemente, fluentemente lá em cima* aí eu posso assistir sem. Porque eu acho que o filme em inglês ele leva a gente pra outros lugares, porque a gente vê a cena, do filme, e assim, nossa, a gente está aprendendo *pronomes demonstrativos*, um exemplo, aí vem uma cena que se relaciona com pronomes demonstrativos, a gente vê, relaciona a imagem com o conteúdo, entendeu? A gente aprende novas,..... *Eu sinto inveja, porque sei lá, não é inveja, é admiração, porque assim, eu me sinto feliz de poder tá aprendendo o idioma tão lindo que é o inglês, eu acho lindo o inglês e poder assistir, presenciar a conversação de um americano*, por exemplo, entendeu? É gratificante a gente poder falar “Nossa, esse aí fala bem, esse aí domina bem o inglês”, entendeu?

(SD28) Julia: *Que falasse*, né? tudo certo e chegasse a ser igual as pessoas que falam mesmo, tipo as pessoas dos Estados Unidos.

(SD29) Carolina: *Que mora na Espanha* {risos}

Na SD26, Laura, ao descrever o ‘bom falante’, faz uso dos verbos “*dominar*” e “*praticar*”. O devir aqui é marcado pelo verbo dominar. Em seu imaginário, para falar fluentemente a LE é preciso dominar o idioma, e esse domínio se dará por meio de práticas diárias e muito treinamento. Vemos que neste momento ressoa, nos enunciados de Laura, a voz do discurso do método audiolingual, fundamentados na psicologia do comportamento (behaviorismo). Segundo Mascia (2003), no método audiolingual a língua é concebida como um conjunto de hábitos e, por meio de automatismos linguísticos, procura-se

<sup>26</sup> Como você descreveria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol?

<sup>27</sup> Você gosta de assistir filmes em inglês/espanhol? O que você sente quando ouve os atores/as atrizes falando nessa língua que você estuda?

desenvolver as habilidades de falar e ouvir. Neste método, a premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, as estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido por meio de exercícios de repetição. Assim, agenciada pela memória discursiva, Laura se inscreve nesse discurso, construindo um imaginário de que a “prática” e o “treinamento” permitirão que ela, um dia, “domine” a língua estrangeira que aprende; permitirão que ela, um dia, fale como os nativos, ou seja, “igual as pessoas que falam mesmo, tipo as pessoas dos Estados Unidos.”

Além da prática diária como condição para a fluência, Laura também menciona, na SD27, a gramática, pois ao assistir aos filmes em inglês consegue relacionar as cenas com os conteúdos que está aprendendo. Neste momento Laura sente a necessidade de nomear o conteúdo gramatical (*pronomes demonstrativos*) para asseverar que tem tanto conhecimento gramatical que sabe até nomear esse conteúdo. Assim, percebemos, que a prática e a gramática aparecem como sentido de uma condição fundamental para que se possa falar fluentemente a língua inglesa. O que se percebe, pois, é a inscrição de Laura no discurso da gramaticalidade, um discurso que historicamente perpassa o processo de ensino-aprendizagem de LEs e cujos efeitos são os de que a aprendizagem da gramática permite ao sujeito “dominar” a língua-alvo.

Na SD27, Laura, por meio da locução adverbial de tempo “por enquanto” e da locução adverbial de lugar “lá em cima” (que é empregada nesse enunciado com a função de locução adverbial de tempo, indicando futuro), revela intra e interdiscursivamente o devir, manifestando, assim, seu desejo de ocupar o lugar do outro (lugar do falante nativo). Por enquanto ela ainda assiste aos filmes com legenda, mas quando chegar à fluência desejada/idealizada (fluência do nativo), ela não precisará mais das legendas. Esse desejo também é manifestado por Laura quando enuncia que “*o filme em inglês leva a gente pra outros lugares*”. O lugar desejado por Laura é certamente os Estados Unidos, pois ao dizer o que sente ao assistir um filme, declara intradiscursivamente seu desejo, usando as palavras “inveja” e “admiração”: “*Eu sinto inveja, porque sei lá, não é inveja, é admiração, porque assim, eu me sinto feliz de poder tá aprendendo o idioma tão lindo que é o inglês, eu acho lindo o inglês e poder assistir, presenciar a conversação de um americano*”. Percebemos que no imaginário de Laura há a ilusão de que esse outro (falante nativo americano) tem o domínio de sua língua, ou seja, ele tem uma competência oral nessa língua que não é perpassada por interdições, conflitos e estranhamentos.

Outro aspecto que merece ser apontado, na SD27, é a presença da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004), nos dizeres de Laura (*Nossa, esse aí fala bem, esse aí domina bem o inglês*). Essa heterogeneidade mostrada irrompe, no intradiscorso, como um mecanismo que produz sentidos de reafirmação de seu desejo de “falar bem” e “dominar” o inglês como o nativo.

Assim como Laura, Julia e Carolina (SD28 e SD29), quando responderam sobre o bom falante em inglês/espanhol, também revelam seu desejo de se aproximar da fluência do nativo, já que, para Julia os bons falantes são as “*pessoas que falam mesmo, tipo as pessoas dos Estados Unidos*”, e para Carolina quem “*mora na Espanha*”. Assim, percebemos, a partir dos dizeres enunciados pelos sujeitos de pesquisa, que mais uma vez, no seu imaginário, há a ilusão de que esse outro (falante nativo) tem o domínio de sua língua materna. Acreditamos, então, que há uma memória discursiva, na qual o nativo é visto como referencial. Segundo Guilherme (2008), essa referencialidade do falante nativo se configura como parte de um discurso hegemônico, que foi historicamente construído e até hoje influencia e baliza algumas práticas educacionais no Brasil.

Notamos, assim, nos dizeres enunciados por Laura, Julia e Carolina, (SDs 26, 27, 28 e 29), a presença do desejo de se aproximar da fluência do falante nativo da LE. Podemos dizer, pois, que elas se identificam com a FD do falante nativo e dão uma posição de destaque à fluência do falante nativo das línguas inglesa/espanhola. Isso aponta para o processo de identificação com a língua do outro, que passa a ser constitutivo da identidade do sujeito aprendiz de uma LE. Nesse momento, as alunas marcam a superposição do outro (falante nativo) em relação a si mesmas, deixando revelar o devir de uma fluência idealizada que ainda não conseguiram alcançar, sendo o referencial dessa fluência o falante nativo americano e espanhol.

Passamos, a seguir, a discorrer sobre a segunda instância da representação discursiva enquanto devir, a inscrição na falta de pronúncia.

#### **4.2.2. A inscrição na falta de pronúncia: “eu gosto de ouvir, porque fixo a pronúncia da palavra”.**

Embora não tenhamos feito nenhuma pergunta especificamente direcionada à questão da pronúncia do inglês/espanhol, ela despontou algumas vezes em diferentes momentos da entrevista. A questão da pronúncia se manifestou principalmente nos

enunciados de Laura, primeiramente quando questionamos sobre as habilidades de leitura e compreensão oral<sup>28</sup>, em seguida quando perguntamos sobre a predileção entre as quatro habilidades<sup>29</sup>, e depois quando indagamos se a preferência era maior quando o professor falava em inglês/espanhol ou quando ele mesclava a LE com a língua portuguesa na aula de LE<sup>30</sup>. Vejamos as SDs abaixo:

(SD30) Laura: 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?

(SD31) Laura: Inglês, *a auditiva também é muito boa, porque a gente fixa a pronúncia*.

(SD32) Laura: A professora pergunta “você ouviu o CD?”, eu falo assim “não, não tive tempo”, mas eu gosto, de ouvir, *porque eu fixo a pronúncia da palavra, entendeu?* Às vezes, a gente, tipo,..., essa palavra é com ch? A pronúncia dela fala assim, mas ela pronuncia com o som de x ou com ch, é bom, entendeu? Espanhol, eu gosto de ouvir também.

(SD33) Laura: Às vezes ela tem uns (macetizinhos), fala “olha, pra você lembrar disso, é pra você lembrar daquilo que *você lembra da pronúncia da palavra*”, entendeu?

(SD34) Julia: Eu prefiro escrever, porque acho que é mais fácil, *porque vai que a gente vai falar alguma coisa errada*, eu acho mais fácil escrever.

Podemos notar, na SD30, que Laura afirma “*está ótima minha pronúncia oral*”. Porém, apesar de acreditar que sua pronúncia está ótima, deixa revelar nas SDs 31, 32 e 33 que a pronúncia é ainda objeto de desejo, pois na representação imaginária que constrói sobre sua pronúncia, há o desejo de ocupar um outro lugar, o lugar do nativo. A busca pela pronúncia pode ser percebida nos seguintes enunciados de Laura: “*a gente fixa a pronúncia*”, “*porque eu fixo a pronúncia da palavra*” e a professora ensina uns “*macetizinhos*” que “*você lembra da pronúncia da palavra*”. Percebemos que o que funciona nestas SDs é uma memória discursiva cognitivista, na qual o aluno tem que

<sup>28</sup> Como você avalia sua leitura em inglês/espanhol? E a compreensão oral, o que você poderia dizer sobre essa habilidade?

<sup>29</sup> Em resumo, o que você prefere: ouvir, ler, falar ou escrever em inglês/espanhol?

<sup>30</sup> Durante as aulas, o seu professor fala muito ou pouco em inglês/espanhol? O que você gosta mais, quando ele fala mais ou quando fala pouco?

treinar e praticar para conseguir “armazenar” todos os conteúdos (neste caso a pronúncia) para nunca mais esquecer.

Assim como Laura, acreditamos que Julia também revela interdiscursivamente seu desejo pela (idealizada) pronúncia perfeita, já que, ao responder sobre sua preferência entre falar ou escrever, deixa vir à tona sua preocupação em falar corretamente durante a aula. Isso ocorre no seguinte enunciado da SD 34: *“Eu prefiro escrever, porque acho que é mais fácil, porque vai que a gente vai falar alguma coisa errada”*. Embora tenha dito que prefere escrever, percebemos que os sentidos se deslizam para uma denegação ao discorrer sobre essa preferência. Os efeitos de sentido desse enunciado nos levam a acreditar que Julia, apesar de enunciar que prefere escrever, deixa desvelar sentidos de que sua maior preocupação ainda é com a pronúncia correta ao falar durante a aula de LE. Percebemos, então que Julia deixa vir à tona seu desejo de alcançar uma idealizada COE em LE, sendo esse desejo marcado por uma voz preponderante (a do domínio da língua) que constitui sua referencialidade polifônica. Segundo Santos (2000, p. 231), referencialidade polifônica

indica a heterogeneidade subjacente às bases discursivas do imaginário sociodiscursivo dos sujeitos. Essa heterogeneidade, por sua vez é traspasada por discurso de outro e uma diversidade de discursos distintos. Dessa maneira, as vozes dos sujeitos são entrecortadas por várias outras vozes e por vários outros discursos.

Notamos, assim, que Julia na tentativa de denegar sua preferência pela fala, deixa deslizar o sentido do que queria negar. Em sua referencialidade polifônica, a voz preponderante é a voz da oralidade. Essa voz, via de regra, constitui o discurso midiático sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Guilherme, 2004, 2009). Nesse discurso, o que se observa é a supremacia da oralidade sobre as outras habilidades.

Passamos, a seguir, à análise da terceira instância da representação discursiva da COE em LE enquanto devir.

#### **4.2.3. A alteridade entre as quatro habilidades: “Falar! Porque é a língua, porque falando aprende melhor”.**

Na relação de alteridade estabelecida entre as quatro habilidades, ouvir, ler, escrever e falar, notamos que o verbo “falar” é recorrentemente enunciado pelos sujeitos-alunos com NEEs, com sentidos que apontam-na como a habilidade primordial no

processo de aprendizagem de inglês/espanhol. Percebemos que, mais uma vez, o discurso midiático emerge das diversas vozes e discursos que constituem os sujeitos. Segundo os discursos midiáticos, saber uma LE (no nosso caso inglês e espanhol) é, de fato, falar essa língua, e não escrever, ouvir ou ler. Na esteira desse pensamento, nos apoiamos em Guilherme (2009) que, analisando discursos midiáticos de *outdoors* de escolas de idiomas, encontra recorrentemente sentidos de que “aprender inglês” é “falar inglês”, sentidos esses, que “atribuem à oralidade o sentido de habilidade mais importante a ser desenvolvida pelo aprendiz” (p. 141). Esses discursos midiáticos apagam a relevância das outras habilidades (ler, escrever e ouvir) no processo de ensino-aprendizagem, deslocando o processo de aprender uma LE para um único lugar, o ‘aprender a falar a língua estrangeira’.

A representação do “falar” como sendo a principal habilidade na aprendizagem de uma LE pode ser observada, também, nas SDs 35, 36 e 37, quando solicitamos às participantes que discorressem sobre algumas questões relacionadas às quatro habilidades, primeiramente suas preferências entre as habilidades de escrever e falar<sup>31</sup>, depois, entre as quatro habilidades<sup>32</sup>.

Vejamos as formulações proferidas por Carolina, Mariana, Laura e Julia:

(SD35) Carolina: *Falar!*{gosta mais de falar?} é!

(SD36) Mariana: *De FALAR! Falar em espanhol*, porque falar espanhol do que português.

(SD37) Laura: Em inglês de FALAR, porque é muito difícil de escrever, só com a prática mesmo. Apesar de que eu pratico muito inglês, mas eu tenho dificuldade pra escrever.

(SD38) Julia: Eu prefiro escrever, porque acho que é mais fácil, porque *vai que a gente fala alguma coisa errada*, eu acho mais fácil escrever.

(SD39) Carolina: *Falar! Porque é a língua, porque falando aprende melhor.*

Pode ser percebido, nas formulações de Laura, que escrever é mais difícil do que falar, e por isso prefere falar em inglês. Nesse caso, cumpre ressaltar que Laura, em decorrência da Paralisia Cerebral, possui limitações motoras, notoriamente visíveis em sua forma de escrever. Para ela, portanto, a dificuldade pode ser entendida tanto no aspecto

<sup>31</sup> Você prefere, falar ou escrever em inglês/espanhol? Por quê?

<sup>32</sup> Em resumo, o que você prefere: ouvir, ler, falar ou escrever em inglês/espanhol?

físico do ato de escrever (dificuldade de segurar o lápis, a caneta, por exemplo) quanto no aspecto discursivo, de produção de sentidos que o processo de escrita exige do sujeito. Percebemos, assim, que Laura na SD 37 afirma ter mais familiaridade com o “falar” do que com o “escrever”. Poderíamos encontrar a mesma resposta que Laura nos deu se fizéssemos a mesma pergunta para sujeitos-alunos de língua materna (LM), pois, possivelmente essa seria a resposta da maioria dos alunos: “prefiro falar porque é muito difícil escrever em português”. Notamos que Laura, nessa formulação, coloca sua aprendizagem de LE em alteridade com sua aprendizagem de língua materna (LM). Se pensarmos sobre o lugar da LM na constituição identitária do sujeito que aprende uma língua estrangeira, compreenderemos que Laura desliza para a LE as dificuldades vivenciadas na aprendizagem de sua língua primeira. Assim, o imaginário em relação à LM é colocado em contraposição ao imaginário em relação à LE, deixando marcar, no processo enunciativo, os sentidos de tensão e conflito vivenciados pelo sujeito ao se inscrever em uma língua estrangeira.

Julia, por sua vez, afirma, na SD 38, sua preferência pela escrita quando comparada à oralidade. Ao justificar tal preferência enuncia que acha “mais fácil, porque vai que a gente fala alguma coisa errada”. O enunciado de Júlia revela a concepção de língua(gem) que transpassa seu imaginário. Na relação imaginária que estabelece com a língua estrangeira, ressoam sentidos de que “falar uma língua” é “falar certo”. Preferir falar, no caso de Julia, não é apenas pela “preferência”, mas pelo temor de falar errado. Apesar de ter dito que prefere escrever, a nosso ver, Julia deixa revelar que sua maior preocupação é com a fala correta. A representação construída é, pois, de que para ter COE em uma LE é preciso controlar essa língua. Já a escrita, no imaginário de Júlia, configura-se como um processo em que ela é capaz de controlar as falhas, os deslizos, os erros, os lapsos, os mal-entendidos. Porém, ainda que revele no intradiscorso uma preferência pela escrita, os sentidos de desejo de uma “fala correta” se fazem presente, o que nos permite afirmar que tanto Laura quanto Júlia se constituem no devir de uma COE na LE que aprendem.

Já nos dizeres de Carolina nas (SDs 39), aprender LE espanhol se resume a “falar”, “*porque falando aprende melhor*”. Essa representação que Carolina constrói sobre o falar em LE é comumente encontrada no imaginário de muitos aprendizes que buscam um curso de idioma, pois, como dito anteriormente, para o discurso midiático, assim como é para Carolina, aprender língua estrangeira, é principalmente falar nessa língua. Além da voz do

discurso midiático, também encontramos nessa instância a voz do método audiolingual, mencionado na primeira instância dessa representação enquanto devir. Carolina, mesmo não sendo aluna de um centro de idiomas, também está constituída pelo discurso do método audiolingual que, por muito tempo, tem sido o principal método usado no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

A exaltação da habilidade de falar em LE também ressoou nos dizeres das alunas em vários outros momentos da entrevista: quando foram questionadas sobre o que era ser um bom falante<sup>33</sup>; quando responderam se elas se achavam boas falantes<sup>34</sup>; se falavam inglês/espanhol fora da sala de aula<sup>35</sup> e o que era ser um ‘bom aluno’<sup>36</sup>.

(SD40) Carolina: Aquele que tem que aprender *tudo*. {tudo o quê?} *Falar a língua*.

(SD41) Carolina: *FALO!* {onde você fala espanhol?} Aqui em casa,...

(SD42) Laura: Eu acho, porque *eu gosto de falar inglês*.

(SD43) Laura: *FALO! Ixi, ..., {risos} falo, falo mais inglês do que espanhol, sabe? porque eu tenho mais prática com o inglês. Inglês eu ainda não falo TOTALMENTE fluentemente, mas falo. {Fala onde?} Falo na minha casa, ando falando inglês pela casa, entendeu? Falo no MSN, falo no Orkut eu escrevo recados em inglês. Eu até falei com uma é, ..., tem uma amiga da minha prima que é finlandesa, ela já foi lá, falei inglês com ela, entendeu?*

(SD44) Laura: Ah, é a pessoa que *fala fluentemente*, a pessoa que já *domina* o idioma há muito tempo, uma pessoa que pratica o idioma no dia-a-dia, MESMO não estando lá nos Estados Unidos, entendeu? Porque muita gente faz aula de inglês, mas não pratica o idioma no dia-a-dia, porque acha que só deve *falar inglês* quando tá fora do país, mas não, ..., eu mesma *falo com minhas amigas no MSN “Ah, vamos falar inglês?” “Vamos!”*, aí *ataca* o inglês no MSN, entendeu?, é a prática! Espanhol a mesma coisa!

(SD45) Laura: Eu me sinto assim, uma *vitória*, porque eu *conquistei* o inglês, *eu sei falar o inglês*, eu tenho mais uma língua *pra falar*, entendeu? Eu não me fixei só no português. E assim, falando do (Virtuos), eu quero falar que não é só pessoa normal que pode *falar o inglês, qualquer pessoa pode falar inglês*, BASTA QUERER, entendeu?

<sup>33</sup> Como você descreveria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol? Por quê?

<sup>34</sup> Você se acha um ‘bom falante’ de inglês/espanhol?

<sup>35</sup> Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como se sente nessas ocasiões?

<sup>36</sup> Para você, o que é ser um bom aluno de inglês/espanhol?

Analisando a SD 40, percebemos que Carolina usa o pronome indefinido “*tudo*” para se referir ao bom aluno de espanhol (*Aquele que tem que aprender tudo. {tudo o quê?} Falar a língua*). No imaginário de Carolina, para o aluno atingir a totalidade, a completude na aprendizagem de uma LE, ele tem que saber falar essa língua. O que podemos perceber, no funcionamento discursivo dos dizeres de Carolina, é que as habilidades de escuta, escrita e leitura são por ela denegadas enquanto partes constitutivas do processo de aprendizagem de uma LE. Em seu imaginário discursivo, é o falar que lhe dará uma identidade de sujeito de uma LE. Os sentidos que se têm, pois, são de inscrição na ilusão de completude da língua quando faz uso do pronome indefinido “tudo” via a COE. Saber “tudo”, para Carolina é saber “falar”, uma competência que ela, interdiscursivamente, deseja alcançar. Carolina, como Laura possui limitações físicas para escrever. No entanto, entendemos que, apesar dessas limitações, o que ressoa nos dizeres de seus enunciados são sentidos de devir, ou seja, elas se constituem em sujeitos de um devir, sempre à espera de uma COE idealizada.

Laura, na SD43 afirma: “*falo mais inglês do que espanhol, sabe? porque eu tenho mais prática com o inglês*”. Esse “ter mais prática”, para ela, se deve ao fato de ser, em inglês, que ela se comunica no MSN, no Orkut, algo que ela não faz em espanhol. Ainda que atribua a essa “prática” o fato de falar mais em inglês, os sentidos de incompletude podem ser percebidos quando enuncia “Inglês eu ainda não falo TOTALMENTE fluentemente, mas falo”. Ainda que se inscreva em formações discursivas contraditórias – ora na completude, ora na incompletude da língua inglesa – o que podemos perceber, mais uma vez, é um sujeito que enuncia seu devir de uma COE (idealizada) na língua que aprende na escola e usa em sua vivência diária para se comunicar com outras pessoas.

Outro aspecto que deve ser observado, na SD 43, é o funcionamento do esquecimento número 2 (Pêcheux, 1997), pois Laura enuncia que “fala no MSN” “fala no Orkut”, quando na verdade, o que faz é “escrever no MSN” e “escrever no Orkut”. Podemos perceber aqui como funciona o sujeito que não tem controle sobre seu dizer, sujeito que é falado pelo seu desejo de ocupar um lugar outro (lugar daquele que fala a língua do outro). Esse desejo de ocupar um lugar outro é recorrente nos dizeres de Laura, pois ainda na mesma SD, podemos perceber que ela ao enunciar “*tem uma amiga da minha prima que é finlandesa*, ela já foi lá, *falei inglês com ela*” faz despontar sentidos que vão em direção à hegemonia do nativo, pois, no imaginário de Laura, a finlandesa sabe tudo sobre o idioma, assim como a prima que já esteve lá também. Esse modo de dizer

comparativo, no funcionamento dos dizeres de Laura, deixa resvalar o sentido de devir, ou seja, em seu imaginário, se um dia ela vivenciar uma experiência no exterior, ela conseguirá a COE tão desejada. Uma competência idealizada, na medida em que a própria relação do sujeito com sua língua nativa é perpassada por tensões, conflitos e estranhamentos. No imaginário de Laura, o nativo e qualquer pessoa que tenha uma experiência no exterior vivem uma relação de transparência e harmonia com a língua.

Vemos, pois, nos dizeres de Laura, que há contradição, pois ora diz que *FALA*, que “conquistou o inglês”, “que sabe falar o inglês” e ora diz que “não fala totalmente fluentemente”. Acreditamos que a contradição é parte constitutiva do espaço de aprendizagens de línguas, já que os sujeitos discursivos são constituídos por vários discursos, por várias vozes e, nesse entrelaçar de discursos, ocorrem os conflitos e as contradições.

Chamou-nos muita atenção as SDs 44 e 45, pois Laura, ao enunciar sobre o que é um bom falante de inglês e como se sentia quando falava em inglês fora da sala de LE, usou os verbos “dominar” “atacar” e “conquistar” e o substantivo “vitória”, resgatando, por meio da memória discursiva, os sentidos já existentes dessas palavras. As palavras usadas por ela nos remetem a cenários de lutas, batalhas, guerras e confrontos. Nesse sentido, percebemos que o espaço da sala de aula, (aula de LE ou outras disciplinas), se configura como um cenário de embates. É como se todos os dias ela fosse bombardeada e, para afrontar esses embates, Laura se inscreve no discurso da resistência, ou seja, resiste às lacunas e às diferenças que lhes são constitutivas. Esse lugar discursivo da resistência é manifestado, nos dizeres de Laura, por meio dos enunciados: “vitória”, “conquistei”, “eu sei falar o inglês”, “eu tenho mais uma língua pra falar”, “não é só a pessoa normal que pode falar inglês”, “qualquer pessoa pode falar inglês”. Sendo assim, nessas SDs 44 e 45, percebemos na relação que se instaura entre o intra e o interdiscurso, Laura deixando vir à tona os conflitos, as dificuldades e as tensões enfrentadas por ela, sendo aluna com NEEs, em seu processo de aprendizagem de uma LE.

Tendo discorrido, nesta instância, sobre a alteridade entre as quatro habilidades, passamos, a seguir, à quarta instância da representação enquanto devir.

#### 4.2.4. A inscrição na ilusão do domínio da competência oral: “eu conquistei o inglês, eu sei falar inglês”.

Nessa instância, pode ser percebido que as quatro alunas, embora já tenham, anteriormente, se inscrito na falta de fluência (do nativo), se inscrevem também na ilusão do domínio da competência oral-enunciativa, revelando o devir de se constituírem falantes na LE que aprendem, fato que nos chamou atenção, pois como afirma Rajagopalan (2003), sempre houve no contexto de ensino-aprendizagem de LE, uma forte associação do ‘bom falante’ ao falante nativo.

As alunas com NEEs se inscrevem na ilusão da competência oral-enunciativa em vários momentos da entrevista. Alguns desses momentos são: quando descrevem o ‘bom falante’ de inglês/espanhol<sup>37</sup> e quando descrevem a sensação que sentem ao assistir atores falando o idioma que aprendem<sup>38</sup>. Vejamos:

(SD46) Laura: Ah, é a pessoa que fala fluentemente, a pessoa que já domina o idioma há muito tempo, uma pessoa que *pratica o idioma no dia-a-dia, MESMO não estando lá nos Estados Unidos, entendeu?* Porque muita gente faz aula de inglês, mas não pratica o idioma no dia-a-dia, porque acha que só deve falar inglês quando tá fora do país, mas não,..., *eu mesma falo com minhas amigas no MSN “Ah, vamos falar inglês?” “Vamos!”*, *ai ataca o inglês no MSN, entendeu?*

(SD47) Laura: É gratificante a gente poder falar “Nossa, esse aí fala bem, esse aí domina bem o inglês”, entendeu? “ele interpreta bem o inglês”. {Você acha que só quem mora lá fora que domina o inglês?} *NÃO, não, não, não, definitivamente não, porque cada pessoa tem um pouquinho de inglês dentro de si e não sabe, tem só que descobrir “Nossa, será que eu falo inglês? Eu vou tentar falar inglês!” entendeu?* *é como eu falei, qualquer pessoa pode fazer um curso de inglês, aqui do Brasil, da China, do Japão, todo mundo pode falar inglês.*

Laura, na SD46, descreve o ‘bom falante’ de inglês como sendo aquele que “*pratica o idioma no dia-a-dia mesmo não estando nos Estados Unidos*”. Ao fazer esta descrição, o faz por meio de uma memória discursiva cognitivista, em que o aluno precisa treinar e praticar para memorizar todo conteúdo. Laura é constituída por essa voz cognitivista e por isso acredita que para ser um ‘bom falante’ de inglês é preciso praticar.

<sup>37</sup> Como você descreveria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol? Por quê?

<sup>38</sup> Você gosta de assistir filmes em inglês/espanhol? O que sente quando você ouve os atores/as atrizes falando nessa língua que você estuda?

Acreditamos que Laura enuncia essa prática diária na aprendizagem de uma LE para, inconscientemente, ter a oportunidade de se representar como ‘boa falante’, pois se dissesse que o ‘bom falante’ é o falante nativo (quem mora nos Estados Unidos), estaria eliminando qualquer possibilidade de sua inscrição na competência oral-enunciativa. Percebemos, assim, que o sujeito de pesquisa julga-se a si mesmo como ‘bom falante’, pois ainda na mesma (SD46), menciona que há pessoas que fazem curso de inglês, mas não praticam o idioma diariamente, diferentemente do que ocorre com ela que pratica inglês com as amigas falando no MSN.

Na SD47, Laura, ao afirmar como é gratificante poder avaliar um nativo falando e atuando, enuncia mais uma vez que, não é apenas o falante nativo que é ‘bom falante’ de inglês, pois segundo ela *“cada pessoa tem um pouquinho de inglês dentro de si e não sabe, tem só que descobrir “Nossa, será que eu falo inglês?” “Eu vou tentar falar inglês! entendeu?”*. Além do discurso cognitivista, podemos observar, por meio da SD47, que Laura também é constituída pelo discurso das escolas de idiomas que, por sua vez, são atravessados pelo discurso da globalização. Discursos que defendem que é muito fácil aprender inglês, que o inglês já faz parte do dia-a-dia do brasileiro e que todos podem falar inglês em um curto prazo, inclusive ela que é aluna com NEEs. Notamos, ainda nesta SD, que o sujeito de pesquisa, ao ter condições de avaliar se o *“ator ou a atriz fala bem, ou domina bem o inglês”* atribui a si mesma um poder, ou seja, o “poder de avaliar”. Ao se colocar em um lugar de “poder avaliar”, na relação de alteridade que estabelece com o falante nativo, se inscreve em uma ilusão de superposição de si mesma em relação aos outros que aprendem/falam inglês no Brasil.

Analisando a SD48, vemos que Mariana, ao enunciar sobre o ‘bom falante’ de espanhol, não faz alusão intradiscursivamente ao nativo, mas se refere a ela mesma.

(SD48) Mariana: 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, ao enunciar sobre o ‘bom falante’ se recorda de uma declamação de poesia que ela apresentou com êxito na casa de cultura de sua cidade, para uma plateia de aproximadamente 500 pessoas. Essas apresentações incluíam músicas, teatros, poesias e danças e, ocorriam todo ano para divulgar o trabalho realizado pela escola e pelos alunos.

A poesia declamada por Mariana era de um escritor chileno e foi declamada em espanhol. O fato de Mariana ter conseguido declamar, com êxito, o poema em espanhol fez com que ela se inscrevesse na ilusão da competência oral do nativo, pois, apesar dela não ter feito alusão ao nativo, intradiscursivamente, o que percebemos ao analisar o enunciado do sujeito é o desejo de se constituir sujeito enunciativo na língua do falante nativo.

Outro momento da entrevista em que é ressoada a inscrição na ilusão da COE é quando enunciam sobre seu próprio julgamento como boas falantes ou não de inglês/espanhol<sup>39</sup>. Vejamos:

(SD49) Mariana: Eu me considero, eu acho, {Você acha que fala bem?} IXI, eu falo! {risos}

(SD50) Julia: Acho, acho sim.

(SD51) Carolina: *Não sei,...*, {risos} {Você acha que fala bem?} Eu acho!

(SD52) Laura: {risos} Tem certeza que tem que falar mesmo? Meu Deus! Às vezes sim, às vezes não, porque às vezes eu não estou com vontade de falar inglês, ou hoje eu estou com vontade de falar inglês. Aí eu começo a falar inglês, assim, ..., de acordo com o dia-a-dia. {No geral, na maioria das vezes, você acha que você é boa, que você fala bem?} Eu acho, porque eu gosto de falar inglês a maioria das vezes quando a minha professora lá da escola, não aqui do [nome da escola de idioma], propõe alguma atividade, ela sempre fala assim: “Nossa, a Laura foi dez!”, ou “eu gosto das suas coisas, você é muito caprichosa”. Então, eu acho, porque é o interesse, é o entusiasmo que a gente tem que falar “eu vou fazer um negócio em inglês, mas vou fazer bem CAPRICHADO”, entendeu?

Mariana e Julia assumem intra e interdiscursivamente sua inscrição na ilusão da competência oral-enunciativa ao afirmarem que se consideram boas falantes de inglês/espanhol (“*Eu me considero, eu acho, IXI, eu falo!*” “*Acho, acho sim*”).

Já Carolina, na SD 51, ao enunciar sobre se considerar um ‘bom falante’, manifesta, por meio de uma pausa seguida de risos (*Não sei,...*, {risos}), tensão e conflito. No entanto, quando é questionada mais uma vez, afirma, fazendo uso de uma locução verbal como marcador de opinião, que se acha um ‘bom falante de espanhol’. Os sentidos que despontam dessa tensão-conflitiva é o desejo de devir, no sentido de se constituir um sujeito capaz de enunciar oralmente em língua espanhola.

---

<sup>39</sup> Você se acha um ‘bom falante’ de inglês/espanhol?

Laura, na SD52, inicia seu enunciado com risos, uma interrogação (*tem certeza que tem que falar mesmo?*) e uma locução interjetiva (*Meu Deus!*). Essas marcas linguísticas, no fio do discurso, apontam a tensão de nosso sujeito ao se avaliar pontualmente. Em meio à tensão, Laura enuncia com uma locução adverbial de tempo (*às vezes*) que é boa falante quando está com vontade de falar inglês (*Às vezes sim, às vezes não, porque às vezes eu não estou com vontade de falar inglês, ou hoje eu estou com vontade de falar inglês. Aí eu começo a falar inglês, assim,..., de acordo com o dia-a-dia*). Porém, ao seguir a auto-avaliação, enuncia que se acha, na maioria das vezes, uma boa falante porque ela gosta de falar inglês. Para concluir a auto-avaliação, ela cita a professora de inglês da escola de onde cursa o Ensino Fundamental. Além de citar, traz a voz da professora, por meio da heterogeneidade mostrada (ALTHIER REVUZ, 2004) (“Nossa, a Laura foi dez!”, ou “eu gosto das suas coisas, você é muito caprichosa”). Os efeitos de sentidos produzidos por meio do discurso direto que Laura traz para seu enunciado nos induzem a acreditar que os dizeres da professora funcionam, no processo enunciativo, como forma de asseverar a representação que ela busca para si mesma em relação a sua oralidade.

Novamente se inscrevem na ilusão da competência oral quando respondem se falam inglês/espanhol fora da sala de aula e o que sentem nessas ocasiões<sup>40</sup>. Vejamos os enunciados de Carolina e Laura:

(SD53) Carolina: FALO! {onde você fala espanhol?} Aqui em casa,...,{risos} Minha mãe escuta. Eu me sinto bem, gosto!

(SD54) Laura: FALO! Ixi,...,{risos}falo, falo mais inglês do que espanhol, sabe? porque eu tenho mais *prática* com o inglês. Inglês eu ainda não falo *TOTALMENTE* fluentemente, *mas falo*. {Fala onde?} Falo na minha casa, ando falando inglês pela casa,entendeu? Falo no MSN, falo no Orkut eu escrevo recados em inglês. Eu até falei com uma é,..., tem uma amiga da minha prima que é finlandesa, ela já foi lá falei inglês com ela, entendeu? Porque é muito bom, é troca de cultura, né? [...] Eu me sinto assim, uma vitória, porque *eu conquistei o inglês, eu sei falar o inglês, eu tenho mais uma língua pra falar*, entendeu? Eu não me fixei só no português.

Na SD53, o devir se deixa revelar por Carolina, ao afirmar como se sente falando espanhol em casa. Ao fazer tal afirmação, cita sua mãe (*Aqui em casa,...,{risos} Minha mãe escuta*). Os sentidos produzidos por meio dessa enunciação nos levam a perceber como a

---

<sup>40</sup> Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como se sente nessas ocasiões?

mãe é evocada para também asseverar a representação que ela constrói pra si mesma. Ao enunciar que a mãe “escuta” e ela se “sente bem”, percebemos que Carolina, nessa alteridade, revela a ilusão de completude na língua estrangeira. É pelo outro (a mãe) que ela, interdiscursivamente, revela essa ilusão.

Sentidos de devir e de desejo na completude da LE podem também ser percebidos nos dizeres de Laura, na SD 54. Ao fazer uso do advérbio de tempo “*ainda*”, manifesta seu desejo de se constituir sujeito capaz de enunciar oralmente na língua inglesa. Ao fazer uso da adversativa “*mas*” ratifica seu desejo, pois, “ainda não falo *TOTALMENTE* fluentemente, *mas falo*”, ou seja, ainda não tem a fluência idealizada, mas ao fazer uso da adversativa “*mas*”, ainda assim, é capaz de se constituir enunciador na língua inglesa. O devir também pode ser percebido nos dizeres de Laura ao fazer uso da voz ativa nas orações “*eu conquistei o inglês*”, “*eu sei falar o inglês*”, “*eu tenho mais uma língua pra falar*”. O pronome em primeira pessoa, nessas orações, indica um sujeito ativo, capaz de “*conquistar*” e “*saber falar*” a língua estrangeira que aprende, portanto, sujeito do devir, à espera da capacidade de se constituir enunciador na língua inglesa. Notamos que Laura se constitui na contradição, pois enuncia que “não fala *TOTALMENTE* fluentemente” e depois que “conquistou o inglês”. No entanto, é pela contradição que ela deixa revelar sua constituição como sujeito brasileiro à espera de uma competência oral idealizada.

Para concluirmos esta instância, podemos dizer que os sujeitos participantes da pesquisa se inscrevem na ilusão da competência oral deixando revelar, assim, o desejo de se constituírem falantes da língua estrangeira que aprendem.

#### **4. 3. A competência oral-enunciativa em língua estrangeira enquanto inclusão**

Além das representações enquanto projeção e enquanto devir, os sujeitos desta pesquisa também constroem a representação de sua COE em LE enquanto inclusão.

A representação enquanto inclusão se manifesta aqui por meio de duas instâncias denominadas:

- 1) A inscrição na inclusão sócio-acadêmica;
- 2) A inscrição na inclusão sócio-profissional.

Passamos, a seguir, a discorrer sobre a primeira instância da representação enquanto inclusão.

#### **4.3.1. A inscrição na inclusão sócio-acadêmica: “IMPORTANTE vamos dizer assim, porque sei lá, cada aluno que tá aqui É IMPORTANTE”.**

Levando em consideração as condições de produção que permeiam o processo enunciativo dos dizeres até aqui analisados, podemos dizer, com base nos efeitos de sentidos que se deixam revelar na SD55, que Laura se sente incluída sócio-academicamente ao ser questionada sobre o que sentia ao falar em inglês em sala de aula<sup>41</sup>. Isso porque os sujeitos de pesquisa são alunas com NEEs e estudam LE em salas regulares, ou seja, estudam em centro de idiomas e escolas estaduais junto aos demais alunos, fazendo parte do programa “Educação Inclusiva”.

Vejamos a sequência discursiva acima mencionada:

(SD55) Laura: Ah, não sei,...., IMPORTANTE vamos dizer assim, porque sei lá, cada aluno que tá aqui É IMPORTANTE, porque tá aprendendo uma coisa a mais, uma coisa nova, uma linguagem nova, entendeu?

Laura, ao responder sobre como se sentia falando inglês na sala de aula, utiliza enfaticamente o adjetivo “*importante*”. O que podemos perceber, nessa SD, é que por estar frequentando um centro de idiomas e por estar conseguindo falar inglês durante a aula de LE, Laura se sente “*importante*”. Arriscamos, então, a dizer que Laura está constituída pelo discurso das escolas de idiomas que tendem a “vender” a ideia de que saber uma língua estrangeira é uma condição *sine qua non* para a integração social. O não conhecimento de uma língua estrangeira, no caso de Laura, o desconhecimento do inglês, é um fator que poderia gerar exclusão, e sendo aluna com NEEs a exclusão seria de dupla natureza, ou seja, uma por ser portadora de NEEs e outra por não ser capaz de falar o inglês idealizado pela maioria dos brasileiros.

O discurso das escolas de idiomas, ao qual nos referimos anteriormente, está em consonância com a voz do documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – 20 de dezembro de 1996). É possível perceber esta consonância entre a voz da escola de idiomas

---

<sup>41</sup> Como você se sente quando fala inglês/espanhol em sala de aula?

e a voz da LDBN, já que, o discurso do documento também remete à integração efetiva na vida em sociedade. Segundo o artigo 59 da LDBN, os sistemas de ensino devem assegurar a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns. Isso significa, pois, que Laura tem o desejo de ocupar esse lugar “comum”, o lugar daqueles que não possuem NEEs.

Na SD56, a seguir, Laura quando deixa uma mensagem<sup>42</sup> ao terminar a entrevista, novamente revela sua constituição pelo discurso das escolas de idiomas, que defendem que, para ter sucesso acadêmico, profissional e social é preciso saber uma segunda língua. Vejamos:

(SD56) Laura: Que *todos* pratiquem inglês, independente de qual for a situação financeira, acadêmica, entendeu? Porque o inglês é um idioma importaNTÍSSIMO. *Não tem como negar!* Inglês, espanhol, chinês, todos, *porque todos em comum têm um ensinamento pra nos dar, entendeu?* Porque: Nossa, eu aprendi isso em inglês, ou eu aprendi aquilo em espanhol, como é que você aprendeu isso? Ah, fazendo inglês, fazendo espanhol, fazendo chinês, entendeu? É bom!

Laura, ao colocar em alteridade o inglês, o espanhol, o chinês e todos os outros idiomas, diz que “*todos em comum têm um ensinamento pra nos dar*”. Percebemos por meio desse enunciado a constituição de Laura, também, no discurso da globalização, segundo o qual saber outras línguas é imprescindível para esse processo (o da globalização). Outra marca linguística que nos remete ao discurso da globalização, assim como o da inclusão refere-se ao pronome indefinido *todos*, enfatizado no enunciado de Laura. Este pronome (*todos*) carrega um valor semântico e ideológico de integração entre pessoas, países etc.

Porém, apesar de se sentir incluída sócio-academicamente, Laura revela o lugar social de onde enuncia: o lugar de aluna com NEEs, ao dizer “*que é um presente aprender inglês, uma oportunidade que a gente nunca vai esquecer*”, oportunidade que ela, como aluna com NEEs, talvez não tivesse, se não fosse a oportunidade dada pela escola de idiomas na qual estuda.

Observemos a SD57:

(SD57) Laura: *Mas eu acho que é um presente aprender inglês, que é um presente, uma oportunidade que a gente nunca vai esquecer, tipo, quando eu sair daqui, eu nunca vou esquecer do [nome da escola de*

---

<sup>42</sup> O que você gostaria de falar ao final desta entrevista?

*idiomas], porque o [nome da escola de idiomas] abriu portas pra mim, entendeu? Eu não queria fazer inglês no início, mas depois que a gente faz, a gente se apaixonou, não tem jeito, a gente não quer sair. Fala “nossa Laura você vai ter que sair porque acabou teu curso”, falei assim “não, não quero sair”, entendeu? Aqui os próprios alunos dão monitoria, quando estão mais preparados, eles dão monitoria, podem dar, não recebem, acho que não recebe salário, mas podem dar, entendeu? Futuramente, se Deus permitir, eu quero dar, porque é uma forma de agradecer ao [nome da escola de idioma] e, exercitar meu inglês, ensinar outras pessoas que não sabem, que estão com dificuldade.*

Ainda nessa SD57, Laura ratifica o que foi enunciado na SD55 (*cada aluno que tá aqui É IMPORTANTE*), ou seja, ratifica a sensação de se sentir importante falando inglês, pois, faz uso da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004), (“*nossa Laura você vai ter que sair porque acabou teu curso*”, falei assim “*não, não quero sair*”). A heterogeneidade mostrada nesse enunciado funciona como mecanismo para afirmar que, mesmo quando terminar o curso de inglês não quer sair da escola, pois o espaço da escola de idiomas proporciona o sentimento de pertencimento, de importante e incluída academicamente. Ao enunciar que “*gostaria de dar monitoria para exercitar seu inglês e ensinar outras pessoas que não sabem, ou que estão com dificuldades, mesmo sem receber salário, como forma de agradecimento à escola de idiomas que lhe deu a oportunidade de cursar inglês*”, Laura se inscreve em um discurso perpassado por vozes bíblicas/religiosas, ou seja, a voz da gratidão e a voz da retribuição. O que percebemos é um sujeito que se vê com NEEs e que teve a chance de se deslocar do lugar de exclusão historicamente construído para ela ao ter a oportunidade de estudar uma LE. Nessa alteridade (exclusão x inclusão) enuncia o desejo de que todos os alunos com NEEs possam ter a mesma chance, uma chance comumente denegada sócio-historicamente.

Nessa relação de alteridade estabelecida com o “outro” (aluno que não tem NEEs), percebemos que ora há a superposição do “outro” sobre “si” e ora há a superposição do “si” sobre o “outro”. A superposição do “outro” pode ser percebida quando Laura enuncia “*que é um presente aprender inglês, que é um presente, uma oportunidade que a gente nunca vai esquecer, tipo, quando eu sair daqui, eu nunca vou esquecer do [nome da escola de idiomas], porque o [nome da escola de idiomas] abriu portas pra mim, entendeu?*”. Os sentidos que despontam desse enunciado nos levam a acreditar que o sujeito nesse momento deixa revelar seu lugar de aluno com NEEs na conjuntura social, pois sendo aluna com NEEs faz o curso de inglês porque a escola de idiomas abriu as portas para ela e lhe deu uma oportunidade que talvez não tivesse, por isso tanta gratidão pela escola.

A superposição do “si” pode ser notada quando Laura enuncia que quer “*ensinar outras pessoas que não sabem, que estão com dificuldade*”. Nesse momento, Laura imagina ocupar um lugar superior de quem tem o conhecimento e vemos, então, as relações de poder que se instauram, o poder de saber ensinar as pessoas que não sabem o inglês.

Percebemos, ainda, a inscrição de Laura em um discurso atravessado por vozes bíblicas/religiosas quando enuncia: “*Futuramente, se Deus permitir, eu quero dar, porque é uma forma de agradecer ao [nome da escola de idioma]*”. Os sentidos que despontam deste enunciado vão em direção ao discurso bíblico, na medida em que em seu imaginário ela ocupa o lugar de alguém que recebeu uma graça e, depois dessa graça alcançada, tem que retribuir como forma de agradecimento. O que se percebe, pois, são sujeitos com NEEs evocando vários e diferentes discursos para se inscreverem na inclusão sócio-acadêmica. É por meio desses discursos que elas resistem ao lugar de exclusão e buscam um lugar singular para si mesmas no processo de ensino-aprendizagem da LE. Isso nos permite afirmar que talvez seja essa a inscrição que faz com que a sala de aula de LE possa ser compreendida como um espaço de inclusão para sujeitos com NEEs.

Tendo discorrido sobre a inclusão sócio-acadêmica, passamos, a seguir, a discorrer sobre a segunda instância da representação enquanto inclusão, a inclusão sócio-profissional.

#### **4.3.2. A inscrição na inclusão sócio-profissional: “Graças a Deus eu quero ter a oportunidade de ter um emprego”.**

Além da inscrição na inclusão sócio-acadêmica, os sujeitos de pesquisa se inscrevem, também, na inclusão sócio-profissional. Essa inscrição ressoou em alguns momentos da entrevista. Carolina, na SD58, quando discorre sobre como usaria o inglês fora da sala de aula<sup>43</sup>, revela sua inscrição na inclusão sócio-profissional e enuncia que o inglês fora da sala de aula pode ser usado para trabalho. Via de regra, esses dizeres são constitutivos da FD do capitalismo que coloca a LE como um dos elementos principais para o sucesso profissional. Em consonância com Carolina, Laura, nas SDs 58 e 59,

---

<sup>43</sup> O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?

também, se inscreve na FD do capitalismo ao ser questionada sobre o porquê de se estudar inglês<sup>44</sup> e porque gostava das aulas<sup>45</sup>.

Vejamos as SDs que seguem:

(SD58) Carolina: *Pra usar pra trabalho.*{trabalho, emprego?} É.

(SD59) Laura: *Primeiro porque é uma NECESSIDADE pro futuro, né? depois, porque eu gosto, eu GOSTO NÃO, EU AMO, entendeu?*

(SD60) Laura: *Acho interessante, assim,..., sei lá,..., me enriquece, vai me enriquecer para o futuro, entendeu? porque tipo,..., quando a gente for arrumar um emprego, graças a Deus eu quero ter oportunidade de ter um emprego, a gente vai se diferenciar mais, porque quem tem três,...,bilíngue, essas coisas assim, tem mais chances de ser chamado, entendeu? é assim...*

Laura, na SD59 e SD60, ao ser questionada sobre o porquê de se estudar inglês, e porque gostava das aulas, se identifica com a FD do capitalismo, pois, revela, por meio dos enunciados : “*primeiro porque é uma NECESSIDADE pro futuro*”, “*me enriquece, vai me enriquecer para o futuro*”, “*quando a gente for arrumar um emprego, graças a Deus eu quero ter oportunidade de ter um emprego, a gente vai se diferenciar mais, porque quem tem três,...,bilíngue, essas coisas assim, tem mais chances de ser chamado*”. Ao se identificar com a FD do capitalismo, passa a enunciar a partir dessa FD, já que, Laura está preocupada com seu futuro profissional, e está aprendendo uma língua estrangeira para ter mais chances no mercado de trabalho.

Podemos perceber, então, que, assim como os outros sujeitos que não têm NEEs buscam uma LE para melhores condições profissionais, Laura e Carolina, com Paralisia Cerebral Leve, também enunciam sobre um futuro profissional. Notamos que ambas se identificam com essa FD que, por sua vez, constitui o discurso das escolas de idiomas que defendem que alguns dos motivos para se fazer um curso de línguas são o ingresso no mercado de trabalho, a ascensão profissional e o estreitamento das fronteiras com outros países.

O discurso das escolas de idiomas, novamente, assim como mencionamos na instância anterior, está em consonância com a voz do documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da

<sup>44</sup> Por que você começou a estudar inglês/espanhol?

<sup>45</sup> Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê?

Educação Nacional (LDBN) – 20 de dezembro de 1996). É possível perceber esta consonância também no que tange a questão da inserção no mercado de trabalho. O discurso do documento também remete à integração efetiva na vida em sociedade, por meio do ingresso no mercado de trabalho. Segundo o inciso IV do artigo 59 da LDBN, os sistemas de ensino devem assegurar, aos educandos com necessidades especiais, “a educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade” (BRASIL, 1996).

Percebemos nessa instância, assim como na anterior, que Laura é constituída pelo discurso da globalização ao proferir o enunciado: “*a gente vai se diferenciar mais, porque quem tem três,...,bilingue, essas coisas assim, tem mais chances de ser chamado*”. Nesse momento, podemos perceber, por meio dos dizeres de Laura, que ressoa a voz da globalização sobre a importância de saber uma duas ou mais línguas para o competitivo mercado de trabalho.

Além da FD do capitalismo, vemos também, mais uma vez, que Laura se inscreve no discurso religioso, assim como visto na instância da inscrição na inclusão sócio-acadêmica. Laura, mais uma vez, revela o lugar discursivo de onde enuncia ao proferir, “*graças a Deus eu quero ter oportunidade de ter um emprego*”, ou seja, se Deus a agraciar com mais essa oportunidade, gostaria de fazer parte do mercado de trabalho.

Julia, na SD 61, ao responder sobre como usaria o inglês fora da sala de aula<sup>46</sup> e porque gostava das aulas de língua estrangeira<sup>47</sup>, não menciona explicitamente sobre trabalho. Porém, também revela sua inscrição na inclusão social.

(SD61) Julia: É,..., a gente estuda sobre nomes, né? de objetos, como você faz, por exemplo, pra chegar no aeroporto falar com alguém, precisar de viajar, esse tipo de coisa.

(SD62) Julia: Ahan, porque é uma língua nova, então você vai aprendendo mais, é bem interessante. E é bom porque aprende mais sobre essa outra língua, e cultura, para o futuro conseguir pra algum lugar. {Você pretende ir para algum lugar?} Pretendo! {Pra onde?} é,..., Estados Unidos.

Vemos nas duas SDs a inscrição na inclusão social e sua constituição pelo discurso da globalização, pois, com a aprendizagem de uma LE é possível viajar para outros países

<sup>46</sup> O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?

<sup>47</sup> Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê?

e falar com outras pessoas, ou seja, romper algumas barreiras sociais e geográficas. O que percebemos, é que no imaginário discursivo dessa enunciativa, o vocabulário será importante para se constituir sujeito capaz de enunciar oralmente na língua inglesa e para sua inclusão social.

A inscrição na inclusão social também pôde ser percebida, na SD63. Ao deixar uma mensagem para encerrar a entrevista, Mariana, com Síndrome de *Down*, deixa vir à tona a satisfação de ser entrevistada e poder falar sobre sua aprendizagem de LE, satisfação percebida ao usar os adjetivos, “*brilhante*” e “*interessante*” para dizer como se sentia falando “*na frente da sociedade*”. Vejamos:

(SD63) Mariana: Mas é cada pessoa acha *brilhante* assim quando a pessoa fala de *boa maneira* na frente da sociedade, na frente da -, *mas é coisa de vida, é,...*, como fala, ..., *interessante, mas eu mudo a minha é,...*, *a minha transformação de vida*, entendeu?

Percebemos, como defende Bakhtin, a presença do outro como fundamental para a constituição do sujeito, pois para Mariana, falar para o outro (“*na frente da sociedade*”) proporcionou deslocamentos e significações em sua vida. Notamos, assim, que Mariana, intradiscursivamente e interdiscursivamente, se sente incluída socialmente, ao ser ouvida, ao poder falar sobre sua aprendizagem em LE, pois menciona que ao “*poder falar de boa maneira, na frente da sociedade muda a sua transformação de vida*”. Porém, vemos que essa inclusão não se dá pacificamente, já que, no seu discurso emergem tensões e conflitos, fato que a faz pausar algumas vezes. Entretanto, em meio a hesitações, faz uso da adversativa “mas”. A presença da adversativa nos possibilita dizer que apesar da relação tenso-conflitiva que se instaura no processo enunciativo em análise, Mariana constrói uma representação de inclusão para si mesma, uma inclusão que é referendada pelos “outros” que a constituem. Em seu imaginário discursivo, ela pertence ao meio social, sendo capaz de “mudar” e “transformar” sua vida.

Assim, arriscamos a dizer que, quando se dá voz a alunos com NEEs, quando a eles é dada a chance de enunciarem sobre a relação que estabelecem com a aprendizagem de uma LE, pode-se observar os lugares discursivos que ocupam. A partir desses lugares, enunciam suas faltas e a forma como se constituem na alteridade com sujeitos com e sem NEEs. No entanto, o que se percebe são sujeitos em luta, resistindo não apenas ao discurso pedagógico sobre o ensino de LEs, mas também ao discurso da exclusão que historicamente atravessa sua existência.

Tendo discorrido sobre essa última instância da inscrição na inclusão sócio-profissional, passamos, a seguir, às considerações finais deste trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais deste trabalho, apresentando, primeiramente, o que consideramos ser sua relevância social. Como mencionado no capítulo primeiro desta dissertação, com base em Moita Lopes (2006), para se formularem problematizações e discussões com responsabilidade social, principalmente quando nos referimos às questões relacionadas ao ensino-aprendizagem (neste trabalho nos referimos ao ensino-aprendizagem de línguas) é preciso questionar, problematizar e tentar romper barreiras, discursivamente naturalizadas, entre teoria e prática.

Isto implica a necessidade de se considerar o que tem a dizer “as vozes do Sul”, as vozes dos que vivem a prática social. Sendo assim, podemos dizer que este trabalho formula discussões sobre possíveis maneiras de compreender como lidar com o ensino-aprendizagem de LE de alunos com NEEs sob o viés da responsabilidade social. Dizemos isto, pois, este trabalho de pesquisa buscou dar voz aos “excluídos”, aos alunos com NEEs, a um grupo que, historicamente, sempre é falado por outros, para que eles (e não seus professores ou responsáveis) pudessem enunciar sobre o seu processo de aprender uma língua estrangeira (LE). Neste estudo, alunas com NEEs tiveram a chance de enunciar sobre a relação que estabelecem com a aprendizagem de uma LE e pudemos observar os lugares discursivos que ocupam. A partir desses lugares, enunciam suas faltas e a forma como se constituem na alteridade com os sujeitos com e sem NEEs. Pudemos perceber, assim, que são sujeitos em luta que resistem ao discurso da exclusão que historicamente atravessa sua existência.

Especificamente, este estudo teve como principal objetivo descrever, analisar e interpretar as representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de sujeitos-aprendizes com NEEs quando enunciam sobre sua competência oral-enunciativa (COE) na língua estrangeira que estudam. Ele foi desenvolvido com base na hipótese exposta na contextualização da pesquisa. Defendemos, assim, que, para que o aluno com NEEs torne-se um enunciador competente na língua estrangeira, é necessário muito mais do que adquirir conhecimentos linguísticos. É necessário, pois, identificar-se com essa língua. Deste modo, hipotetizamos que aprendizes portadores de NEEs possuem uma potencialidade cognitiva singular que demarca processos de identificação frente a

rotinizações de modelos pré-existentes de aprendizagem de línguas que se adequam às necessidades de constituírem sujeitos nessas línguas.

Para esta pesquisa contamos com participantes de um centro de idiomas do Estado de Minas Gerais e de uma escola pública de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo. Os sujeitos de pesquisa foram quatro alunas com NEEs que aprendem inglês/espanhol no contexto regular de ensino. Acreditamos que a diversidade de contextos, tanto por serem de estados diferentes quanto por serem alunas oriundas de diferentes esferas escolares, sendo duas delas alunas de uma escola pública e duas de centro de idiomas, possa ter contribuído para o enriquecimento desta pesquisa.

Para este estudo, o *corpus* que constituiu o objeto de nossa investigação foi analisado e discutido com base no referencial teórico da Linguística Aplicada em interface com a Análise do Discurso de linha francesa e a Análise Dialógica do Discurso. Sendo assim, esta investigação esteve vinculada a uma concepção de sujeito e linguagem que considera os seus aspectos sócio-históricos, políticos, ideológicos e também dialógico-polifônicos.

Algumas reflexões acerca dos resultados desta pesquisa e seus desdobramentos para a Linguística Aplicada são aqui realizados, mas antes de darmos início às discussões, apresentamos, primeiramente, de forma sucinta, os resultados obtidos neste estudo.

Ao analisar os dizeres proferidos pelas alunas com NEEs nas entrevistas realizadas, pudemos perceber que elas, discursivamente, representam a sua competência-oral enunciativa em língua estrangeira (inglês/espanhol) por meio de mecanismos enunciativos de *apagamento*, *silenciamento*, *denegação*, *alteridade* e *contradição*. Esses mecanismos enunciativos nos permitem perceber que esses sujeitos constroem representações – sobre sua competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês/espanhol) – que se constituem enquanto “projeção”, “devir” e “inclusão”.

A partir das análises realizadas, pudemos perceber que os sujeitos-participantes da pesquisa, ao enunciarem sobre sua aprendizagem de LE, especificamente, sobre sua COE nessa língua, constroem algumas representações discursivas acerca dessa competência que denominamos:

- i) A COE em LE enquanto projeção;
- ii) A COE em LE enquanto devir;
- iii) A COE em LE enquanto inclusão.

Ao analisar estas representações, pudemos perceber que elas se interpenetram e se interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos sujeitos enunciantes, ao construírem tais representações, deixam revelar sentidos que transitam na contradição entre uma completude por essa competência que se manifesta por meio da inscrição na falta e na projeção, que por sua vez, deixa vir à tona o sujeito do devir. Entretanto, como forma de resistência, se inscrevem no discurso da inclusão. Ainda que seja um lugar imaginário e ilusoriamente por elas construído, é por meio dele que conseguem instaurar um lugar singular para si mesmas como aprendizes e usuárias da língua estrangeira.

Enfocamos as representações construídas em relação à competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês/espanhol) em sala de aula, pois, pudemos perceber que, dentro o processo de aprendizagem de LE, a oralidade, para alunos com NEEs, ocupa um lugar de desejo e um lugar de supremacia em relação às demais habilidades. Essas percepções já foram pontuadas em alguns trabalhos realizados em Linguística Aplicada (GUILHERME, 2008), mas não com sujeitos com NEEs.

Ao estudar essas representações, pudemos perceber que na primeira representação construída pelos sujeitos-participantes, denominada a COE em LE enquanto projeção, as alunas se constituem sujeitos na LE que aprendem na relação de alteridade que estabelecem com a sua própria COE em LE, e com a 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; e ora é marcado pelo apagamento da superposição do outro. Esta primeira representação se constituiu por algumas instâncias que denominamos:

1. A inscrição na ilusão de completude;
2. A inscrição na identificação do/no outro que não é aluno ‘especial’;
3. A inscrição na ilusão de simetria em sala de aula.

Na primeira instância da COE em LE enquanto projeção, notamos que nos dizeres dos participantes ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos de alteridade, em outras palavras, os sujeitos de nossa pesquisa se constituem falantes na língua estrangeira (inglês/espanhol) pelo outro. Observamos que ao enunciarem sobre a aprendizagem da LE elas silenciam os conflitos e as tensões constitutivas que permeiam o

o processo de ensino-aprendizagem. 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 auto-afirmação e a superposição de “si” em relação ao “outro” revela o lugar de resistência que elas ocupam, pois acreditamos que em seu imaginário, “o outro”, o aluno que não tem NEEs, ocupa um lugar de completude na LE, um lugar que elas desejam um dia ocupar.

Na segunda instância da COE em LE enquanto projeção, pudemos perceber que os sujeitos desta pesquisa têm o desejo de ocupar o lugar de aluno que não tem NEEs, se inscrevem nessa formação discursiva (FD) e enunciam a partir dela. Nessa instância, assim como ocorre na anterior, os sujeitos de pesquisa escamoteiam a heterogeneidade dos alunos sem NEEs. No imaginário destes sujeitos, o “outro” vive uma completude na LE. Constroem, assim, uma imagem de que todo aluno “normal” pode aprender uma língua estrangeira sem dificuldades, sem estranhamentos, sem conflitos.

Na terceira instância da COE em LE enquanto projeção, percebemos que os sujeitos-enunciadores estabelecem uma relação de alteridade em nível de comparação, em que há o apagamento da superposição do outro. Para ocupar o lugar de aluno com NEEs junto aos demais alunos “normais” em uma sala regular de ensino lançam mão de mecanismos de resistência, apagando, silenciando e denegando assim as dificuldades encontradas por elas nas aulas de língua estrangeira.

Na segunda representação, denominada A COE em LE enquanto devir, pudemos perceber que ela se constituiu por quatro instâncias, a saber:

1. A inscrição na falta de fluência;
2. A inscrição na falta de pronúncia;
3. A alteridade entre as quatro habilidades;
4. A inscrição na ilusão do domínio da competência oral.

Na primeira instância (A inscrição na falta de fluência) e na segunda instância (A inscrição na falta de pronúncia), pudemos notar que os sujeitos de pesquisa se identificam com a FD da (ilusão) de completude do falante nativo. Os sujeitos relevam seu devir em relação à fluência e à pronúncia do nativo falante de inglês/espanhol. Em seu imaginário, há a ilusão de que o “outro” (falante nativo) tem o domínio de sua língua e, por isso, a fluência do nativo das línguas inglesa/espanhola é significanda como superior e perfeita,

uma fluência a ser atingida pelo não-nativo ao estudar uma LE. Isso aponta para o processo de identificação com a língua do outro, que passa a ser constitutivo da identidade do sujeito aprendiz de uma LE.

Na terceira instância (A alteridade entre as quatro habilidades) notamos que, dentre as habilidades, falar, escrever, ler e ouvir, as participantes da pesquisa nas diversas vozes e discursos que as constituem, assim como a maioria dos alunos que estudam uma língua estrangeira, se inscrevem em discursos midiáticos que deslocam o processo de aprender uma LE para um único lugar, o aprender “a falar” a LE. Vemos, assim, que o devir é o “falar” na língua estrangeira que aprendem. Notamos que há ressonância de significação entre as instâncias analisadas, ou seja, as vozes evocadas desvelam que o desejo pela LE se ancora no desejo de “falar” essa LE.

Na última instância (A inscrição na ilusão do domínio da competência oral), pudemos interpretar que houve, ao mesmo tempo, contradição e consonância com as demais instâncias da representação da COE em LE enquanto devir. Dizemos que houve contradição, pois, ora revelam que há a falta de fluência e a falta de pronúncia da/na língua estrangeira que aprendem e ora se inscrevem na ilusão do domínio desta competência oral idealizada; e consonância, pois, há o devir da fluência, da pronúncia, da fala, sendo que essa inscrição na ilusão do domínio da competência oral funciona de forma a revelar o desejo dos sujeitos-participantes da pesquisa em se constituírem sujeitos competentes oralmente na língua estrangeira que aprendem.

Na última representação construída pelas alunas, A COE em LE enquanto inclusão, percebemos que a inclusão foi manifestada por meio de duas instâncias, a saber:

1. A inscrição na inclusão sócio-acadêmica;
2. A inscrição na inclusão sócio-profissional.

Na primeira instância da representação enquanto inclusão pudemos notar que o espaço acadêmico é representado com um espaço que promove inclusão. Notamos que a possibilidade de cursar uma língua estrangeira em uma sala regular de ensino, junto aos demais alunos que não têm NEEs, pode promover significações positivas na vida de um aluno com NEEs. Um dos participantes da pesquisa enfatiza que se sente importante por poder estar cursando uma língua estrangeira. Pudemos constatar, ainda, que o sentimento

de pertencimento ao espaço acadêmico é asseverado quando nele se tem a oportunidade de aprender uma língua estrangeira.

A instância que denominamos “A inscrição na inclusão sócio-profissional” está imbricada na primeira instância “A inscrição na inclusão sócio-acadêmica”. Notamos que dentre as diversas vozes e discursos que constituem os sujeitos desta pesquisa, a voz da globalização e a voz dos discursos das escolas de idiomas, assim como a voz do documento que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional se deixaram ouvir. Dessa forma, podemos concluir que há uma inscrição sócio-profissional em que a globalização e o capitalismo apagam as diferenças entre os sujeitos por evocar uma língua ‘neutra’ que oferece a possibilidade do ingresso ao mercado de trabalho e a ascensão profissional a todos. Percebemos também, que a constituição pelo discurso da globalização, além da possibilidade de emprego a todos, proporciona o estreitamento das fronteiras com outros países, pois, com a aprendizagem de uma LE é possível viajar para outros países e falar com outras pessoas, ou seja, romper algumas barreiras sociais e geográficas.

Embora tenhamos analisado as três representações separadamente, constatamos como dito no início deste capítulo, que elas se interpenetram e interconstituem. Nesse movimento enunciativo, essas representações se articulam na constituição do sujeito em relação à COE em LE. Percebemos os sujeitos com NEEs se constituindo por meio de uma “projeção” marcada por sentidos de completude que se projeta na ilusão do domínio da competência oral do nativo, na identificação do/no outro que não tem NEEs e na ilusão da simetria em sala de aula. Notamos que há uma contradição entre a primeira representação e a segunda, pois ainda que se inscrevam na ilusão de completude também se inscrevem na falta de fluência, na falta de pronúncia e no devir da COE do falante nativo. Arriscamos a dizer que a inscrição na inclusão, na constituição do sujeito com NEEs, traz a busca pela “harmonização” da completude-falta que se manifesta pela inscrição na inclusão sócio-acadêmica, tendo o espaço institucional e a aprendizagem de línguas como um “bem evidente”; e na inscrição da inclusão sócio-profissional em que o discurso da globalização/capitalismo apaga as diferenças entre os sujeitos por oferecer oportunidades profissionais a todos.

Esses resultados nos levaram, assim, em nossa ilusão de completude, a afirmar que o espaço da sala de língua estrangeira é um lugar no qual os alunos com NEEs revelam sentimentos de pertencimento, ou seja, ainda que na falta, na projeção e no devir, deixam

vir à tona que esse espaço se configura como espaço de inclusão social, acadêmica e profissional.

É importante ressaltar, também, que o substantivo “medo”, comumente presente em depoimentos de professores e trabalhos que discutem sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (GULHERME, 2008; CORACINI, 2003; REVUZ, 1997; KRISTEVA, 1999), não se fez presente em nenhum momento nos dizeres das alunas com NEEs. O “medo” do estranho pode, em algumas circunstâncias, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira que pode impedir a aprendizagem de uma LE. Na medida em que as alunas com NEEs não evocam esse discurso do “medo” podemos pressupor que essa barreira seja por elas denegada ou silenciada como forma de resistência à exclusão que lhes constitui. Arriscamos a dizer que, por se tratar de sujeitos que desde os primeiros dias de vida enfrentam diversas barreiras para pertencerem a um grupo, a barreira imposta pelo estranho da língua outra é apenas mais uma. Quiçá os “benefícios” oferecidos pela aprendizagem da LE possam amenizar, no imaginário desses sujeitos, a exclusão vivenciada ao longo de suas vidas. Isto porque, como notamos nas análises deste estudo, a aprendizagem de uma LE pode oferecer aos alunos com NEEs a possibilidade de inclusão social, inclusão acadêmica e inclusão profissional, ainda que de forma imaginária. Acreditamos, assim, que a inclusão possa ocorrer via inscrição discursiva, uma vez que, esses sujeitos com NEEs não se inscrevem no discurso da lamentação e no discurso da exclusão, mas, no discurso do (desejo de) pertencimento e no discurso (da ilusão) da inclusão.

A realização desta pesquisa em Linguística Aplicada, sob o prisma da Análise do Discurso de linha francesa e da Análise Dialógica do Discurso, se configurou como tentativa de se lançarem olhares outros sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de alunos com NEEs. Nesta pesquisa, buscamos lançar um olhar discursivo sobre esse processo de forma a provocar alguns deslocamentos e discussões, pois como pontuamos na contextualização da pesquisa, não conseguimos encontrar na literatura da área trabalhos que abordem a questão do processo de ensino-aprendizagem de LE de alunos com Síndrome de *Down* e Paralisia Cerebral Leve. Portanto, esta ausência de trabalhos que discutam a questão do processo de ensino-aprendizagem de LE de alunos com NEEs (Síndrome de *Down* e Paralisia Cerebral Leve) é uma lacuna por nós detectada e que merece especial atenção nos estudos desenvolvidos no escopo de pesquisas da Linguística Aplicada.

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 na LA 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. Assim, reiteramos a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas que tratem dessas questões, com vistas a dialogar com os professores de língua estrangeira em formação (pré-serviço e em-serviço) quanto às possíveis formas de lidar com a realidade (vivenciada) nas salas de aula regulares, principalmente no que concerne à questão do ensino de língua estrangeira para alunos com Síndrome de *Down* e Paralisia Cerebral Leve, pelo viés discursivo que abranja os processos de identificação dos alunos (com NEEs) com uma língua-outra.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ. **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.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, B (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

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

\_\_\_\_\_. Problemas da Poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1997a.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Rev. Marina Appenzellerl. 2' cd. São Paulo Martins Fontes, 1997b.

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. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes. ALAB. (2005) 11- 23.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.htm>. Acessado em: 10 abril de 2010.

BRITO, R. C. C. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo de alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CELANI, M. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.17-32

CERCHIARI, C. M. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da USP. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLÍMACO, J. C. **Discursos Jurídicos e Pedagógicos sobre a diferença na educação especial**. Dissertação (Mestrado em ciências sociais com orientação em educação). Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Sede Acadêmica Argentina, 2010. 174p.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In. CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas. Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DELEUZE, G. A Literatura e a Vida. In: DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, p. 11-16, 2008.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas: 2005.

FERREIRA, V. G. **O ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2003. 87 p.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006 144p.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Los Anormales**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.

GADET, F. & HAK, T. (Org.) 1990. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et AL. Campinas: Ed da UNICAMP.

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

\_\_\_\_\_. O Discurso Midiático Institucional para o Ensino de Segundas Línguas. In FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) **Análise do Discurso: Unidade e Dispersão**. Uberlândia: Entremeios. 2004.

\_\_\_\_\_. A construção da subjetividade do graduando em Letras em enunciação institucional sobre competência oral em língua inglesa. In SANTOS, J. B. (Org.) **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia, EDUFU, 2009.

GREGOLIN, M. R. V. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contesto, 2006, 33-52.

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

HENRY P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In GADET, Françoise; KAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

HOFFMANN, A. R; TAFNER, A. M; FISCHER, J. **Paralisia Cerebral e Aprendizagem: um estudo de caso inserido no ensino regular**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. v. 1, n. 02, Dec. 2003. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/43606433/Educacao-Inclusiva>>. Acessado em 12 Fev. 2011.

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In. BARONAS, L. R. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Paulo: Pedro & João Ed. 2007.

\_\_\_\_\_. **Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação**. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 117-122.

KRISTEVA, J. 1941. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEAL, E, N. **A criança com Síndrome de Down: expectativa da mãe sobre o processo de inclusão escolar**. 2006. (Dissertação de Mestrado)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. 2006.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França: In ORLANDI, E. P. (orgs.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Trad. B.S.Z. Mariani et al. Campinas, Editora da UNICAMP, 1994.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referências freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. Tese (Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de concentração: Educação Especial) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Universidade Lumière Lyon 2, (2007).

MARTINS, A. L. B. **Identidades surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Uberlândia: UFU/ILEEL, 2004.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In. CORACINI, M. J & BERTOLDO E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza do social e do educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

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

NAVES, S. F. L. **A produção de sentidos do surdo**: entre o silêncio e as múltiplas vozes. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Uberlândia: UFU/ILEEL, 2003. 142 p.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. O papel da memória. In: ACHARD, P. et. al. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

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

PÊCHEUX, M. A Análise do Discurso: Três Épocas (1983). In: GADET, F & HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Marini et. al. Campinas: Ed. Da UNICAMP (1990a).

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In GADET, Françoise; KAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 1990b.

PENNYCOOK, A. A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In SINGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campina, SP Mercado de Letras, 1998, 215 p.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143 p.

\_\_\_\_\_. 2006. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 149-168.

REVUZ, C. (1992). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. SERRANI-INFANTE. In. SINGNORINI (Org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

RIOS, C. F. **Processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar pragmático.** (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos). Uberlândia: UFU/ILEEL, 2008.

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

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

\_\_\_\_\_. 2000. **Por uma Teoria do Discurso Universitário Institucional.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. 2003. O Discurso Universitário Institucional. In: FIGUEIREDO, C. A. et al. (Orgs) **Linguagem): reflexões e perspectivas.** Uberlândia: EDUFU. 53-74.

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. 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. 231-261.

\_\_\_\_\_. A linguagem na pesquisa sociocultural. **Um estudo da repetição na discursividade.** Campinas, Ed. da Unicamp. 1993.

\_\_\_\_\_. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas, DELTA. São Paulo. (1997)

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, v. 36, 2000. p. 11-22.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1, 2006. 239 p.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês):** um desafio para professores e alunos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2005.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *A Competência Oral-Enunciativa em Língua Estrangeira do Sujeito-Aluno com Necessidades Educacionais Especiais*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Márcia Regina Titoto. Nesta pesquisa, buscamos investigar algumas questões relacionadas ao seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, gostaríamos de estudar a sua história de aprendizagem de inglês/espanhol. O objetivo, pois é descrever, analisar e interpretar a sua história quando você fala sobre a sua experiência em aprender uma língua estrangeira. O Termo de Esclarecimento será obtido pela pesquisadora Márcia Regina Titoto, na sua escola ou no local de sua escolha, após você estar consciente do que você terá de fazer para contar a sua história e, também, após seus pais/responsáveis assinarem um termo como este. Mesmo que seus pais ou responsáveis aceitem que você participe da pesquisa, você está livre para recusar sua participação.

Na sua participação você responderá a algumas perguntas relacionadas à sua experiência como aluno(a) no contexto de sala de aula de inglês/espanhol. A entrevista será gravada, depois será transcrita, mas nos comprometemos em desgravá-la após a transcrição. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade/o seu nome será preservada(o). Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. Não há previsões de riscos, uma vez que a pesquisa consiste em responder a algumas questões sobre sua experiência enquanto aluno de língua inglesa/espanhola. O único risco, talvez, seja o de identificação, porém, comprometemo-nos em manter o sigilo absoluto de sua identidade. Você pode, também, não sentir vontade de responder a alguma pergunta, o que será prontamente acatado pela pesquisadora. Os benefícios poderão consistir em trocas de experiências e pesquisas no que tange ao contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa/espanhola. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação, ou seja, você pode desistir de participar da pesquisa sem que você sofra qualquer consequência na sua vida dentro da escola. Uma cópia deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Márcia Regina Titoto, por meio do telefone 3239-4162, ou no endereço profissional Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco U, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

---

Márcia Regina Titoto

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a)

---

Participante da pesquisa

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *A Competência Oral-Enunciativa em Língua Estrangeira do Sujeito-Aluno com Necessidades Educacionais Especiais*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Márcia Regina Titoto. Nesta pesquisa, buscamos investigar algumas questões relacionadas ao processo de aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, especificamente, no que tange aos processos de identificação desses alunos com a língua estrangeira que estudam. O objetivo, pois é descrever, analisar e interpretar as histórias de alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEEs) quando enunciam sobre seu processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mais especificamente, quando enunciam sobre sua competência oral nessa língua. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Márcia Regina Titoto, após você ter sido esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Seu/sua filho(a) será entrevistado(a) e responderá a algumas perguntas relacionadas à sua experiência como aluno(a) no contexto de sala de aula de inglês/espanhol. Depois de transcritas as respostas, comprometemo-nos em desgravar as mesmas. O local e a forma de realização da pesquisa serão determinados por você e por seu/sua filho(a). Você poderá, inclusive, acompanhar a entrevista, caso ache necessário. Em nenhum momento seu filho(a) será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade do(a) seu/sua filho(a) será preservada. Seu/sua filho(a) não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Não há previsões de riscos, uma vez que a pesquisa consiste em responder a algumas questões sobre a experiência de seu/sua filho(a) enquanto aluno(a) de língua inglesa/espanhola. O único risco, talvez, seja o de identificação, porém, comprometemo-nos em manter o sigilo absoluto da identidade de seu/sua filho(a). Ele(a) pode, também, não sentir vontade de responder a alguma pergunta, o que será prontamente acatado pela pesquisadora. Os benefícios poderão consistir em trocas de experiências e pesquisas no que tange ao contexto de ensino-aprendizagem da língua estrangeira de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Seu/sua filho(a) é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação, dentro e fora da escola. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Márcia Regina Titoto por meio do telefone 3239-4162, ou no endereço profissional Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco U, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121 Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Maria de Fátima Fonseca Guilherme

\_\_\_\_\_  
Márcia Regina Titoto

Eu aceito que meu filho(a) participe do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo participante da pesquisa

## Apêndice 2

### Transcrições das entrevistas

#### Laura

1. Quantos anos você tem agora?

Dezesseis. Não parece,..., mas eu tenho {não parece mesmo} {risos}

2. Quantos anos você tinha quando começou a estudar inglês/espanhol?

AQUI? Ou, ou lá? {o primeiro contato que você teve com o inglês} Ah, sei lá.../comentário da mãe/ não, não foi dois anos não. Ah, sei lá, não sei, éh dois, éh dois. {e aqui?} Não sei, acho que uns treze ou quatorze {ah, tem bastante já então, né?} Entrei aqui foi em dois mil e oito.

3. Você tem irmãos ou irmãs? Eles também estudam ou já estudaram inglês/espanhol? Em caso afirmativo, que eles falam para você sobre essas aulas?

Tenho, uma, aquela que está lá de fora, [ nome da irmã ]. Faz, só que ela está num nível mais baixo que o meu {por que ela é mais novinha?} Éh, e também porque os livros são meio complicados pro vocabulário dela, né? Ah, ela gosta porque ..., porque,..., sei lá, porque são lúdicas as aulas, né? a gente gosta porque a gente gosta do idioma mesmo, então,....

4. Por que/como você começou a estudar inglês/espanhol?

Primeiro porque é uma NECESSIDADE pro futuro, né? depois porque eu gosto, eu GOSTO NÃO, EU AMO, entendeu? e por causa que meus pais também me incentivaram muito a cursar o idioma. Até quando eu comecei cursar aqui, eu não sabia que eu ia cursar inglês aqui, porque meu pai foi lá, pegou um catálogo e procurou a escola sem me avisar. Aí eu não sei onde estava e ele chegou “Laura eu vou te por no inglês”. Aí eu disse “como assim?”, aí ele “não, eu vou te por no inglês, se você não gostar eu te tiro” aí eu “TÁ!”. No começo eu fiquei meio tímida e tal, falei “pai eu não vou conseguir, não vai dar certo”. Aí ele falou assim, “não, mas tenta uma aula experimental”. Aí eu tentei, gostei, sabe? 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*. A gente faz,...., são meses, não são anos de curso, são meses, são semestres, e aí de acordo com o seu desenvolvimento no curso o professor vê se você passa ou não, pelos testes que a gente faz. A gente faz três testes: um oral, um escrito e um auditivo, entendeu? então, é assim, eu gosto.

5. Você gosta das aulas de inglês? Por quê?

Ah, porque eu gosto. Acho interessante, assim,...., sei lá,...., me enriquece, vai me enriquecer para o futuro, entendeu? porque tipo,...., quando a gente for arrumar um emprego, graças a Deus eu quero ter oportunidade de ter um emprego, a gente vai se diferenciar mais, porque quem tem três,...., bilíngue, essas coisas assim, tem mais chances de ser chamado, entendeu? é assim...

6. O que você gostaria de falar sobre as suas aulas de português?

Minhas aulas de português? {risos} {isso!} São muito complicadas, são difíceis, os conteúdos também, a maioria das vezes são difíceis. No começo da série era fácil, porque era só revisão do ano passado. Esqueci de falar, estou na sexta, sétimo ano e, no começo achei difícil, porque quando eu recebi o livro, quando minha mãe comprou o livro, porque eu estudo numa escola Salesiana e todos os livros... {particular?} é, é, e todos os livros são da rede, é um material próprio da escola, da rede. Aí quando eu fui me familiarizar com o livro, porque eu sempre gosto de OLHAR, ver, entendeu? falar “NOssa, que eu vou aprender esse ano? Qual que é o conteúdo abordado no sétimo ano?”. Aí eu olho “nossa que legal!”, aí eu falei assim “gente é muito difícil eu não vou dar conta”, aí falou assim “vai sim!”. Aí a gente chega é vê que não era tão bicho de sete cabeças {risos} {quer falar mais?} Não,....

7. E sobre as outras disciplinas (matemática, geografia, ciências etc)? O que você gostaria de me dizer?

Português eu esqueci, eu gosto de português, não é tão difícil igual to falando, mas assim,...., é só a gente se acostumar. Agora das outras disciplinas, matemática é a mais difícil, porque eu tenho um pouco de dificuldade com matemática, até o ensino EM MATEMÁTICA, na minha escola é diferenciado PRA MIM, porque tipo,...., quando eu tiro vermelho numa prova, quando eu tiro nota ruim ou não sou bem num teste, eles fazem o peso dois, que é,...., sei lá, dá uma chance de pegar a prova, levar pra casa e me dá a nota pelo o que eu conseguir. Eles fazem várias coisas “Laura, você vai fazer isso.” Pode não ser na prova mesmo que eles fazem o peso dois,...., “mas você vai fazer isso, porque você foi mal na prova, e aí eu te dou o ponto na prova”, mas primeiro eles falam “Laura, você tirou isso com o que você estudou, com o que você conseguiu sem o peso dois” porque aí eles vêem meu conhecimento LINGÜÍSTICO, como diz a minha professora {risos} e vê como é que estou me saindo. “Ela conseguiu aprender? Ela conseguiu fixar?”

entendeu? é assim, mhm, mas como eu falo? assim,..., no geral mesmo, mais especificamente É EM MATEMÁTICA{e as outras não?} Não, são aplicados em todas as disciplinas, quando eu me saio mal, as aí é mais especificamente em matemática.

Você gosta mais de que disciplina, tirando inglês?

Espanhol, é,..., mhm {Espanhol você gosta bastante? Igual inglês?} GOSTO! {Igual inglês?} IGUAL INGLÊS! Espanhol porque é mais fácil, né? de ser compreendido e porque, sei lá,..., igual inglês, mas sei lá... {risos} eu não sei do que eu gosto mais, do que eu gosto menos, porque eu acho que todas as disciplinas dão um conhecimento particular pro aluno, entendeu? Português ensina a conversação, inglês ensina, sei lá, uma outra forma de se falar, entendeu? é assim,....

8. O que você prefere, falar ou escrever em inglês/espanhol? Por quê?

Em inglês de FALAR, porque é muito difícil de escrever, só com a prática mesmo. Apesar de que eu pratico muito inglês, mas eu tenho dificuldade pra escrever. Espanhol, eu gosto de falar e escrever, porque é mais fácil de escrever e é mais fácil de falar.

9. Como você avalia a sua leitura em inglês/espanhol? E a compreensão oral, o que você poderia dizer sobre essa habilidade?

Em espanhol,..., bom, porque eu não leio muito na aula, sabe? porque eu não tenho muitas aulas durante a semana e eu não pratico muito espanhol, a não ser, uma vez por semana na escola. AGORA, no inglês, ah não sei,..., às vezes ótimo, às vezes bom, porque tem hora que a gente fica meio nervosa, se enrola com a língua. Aí eu falei assim “não professora passa a vez, passa a vez”{risos} Aí ela passa “depois você volta, então”. 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 que? 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!”

10. Em resumo, o que você prefere: ouvir, ler, falar ou escrever em inglês/espanhol?

Inglês, a auditiva também é muito boa, porque a gente fixa a pronúncia. Eu não tenho muito costume de ouvir, eu vou te confessar, porque eu não tenho muito tempo, a minha agenda é cheia, sabe? {risos} aí eu não tenho muito tempo. A professora pergunta “você ouviu o CD?”, eu falo assim “não, não tive tempo”, mas eu gosto, de ouvir, porque eu fixo a pronúncia da palavra, entendeu? Às vezes, a gente, tipo,..., essa palavra é com ch? A pronúncia dela fala assim, mas ela pronuncia com o som de x ou com ch, é bom, entendeu? Espanhol, eu gosto de ouvir também. {De todas qual você prefere?} Ouvir e falar.

11. Quais são as atividades que você mais gosta de realizar na aula de inglês/espanhol?

Aula de inglês? As atividades lúdicas, às vezes o professor propõe uma coisa fora do livro, tipo, um bingo, um quis (que são perguntas orais) e a maior quantidade que o aluno acertar ganha prêmio, entendeu? essas coisas.

12. Para você, o que é ser um ‘bom aluno’ de inglês/espanhol?

É ser esforçado, ter dedicação, GOSTAR da disciplina e ter interesse em aprender a disciplina, principalmente, porque se a gente está aqui é porque a gente gosta. A gente não pode ter preguiça de fazer o negócio, entendeu? senão o negócio não sai!

13. Como você descreveria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol? Por quê?

Como eu descreveria um bom falante de inglês? Como assim? {o que é para você um “bom falante”?} Ah, é a pessoa que fala fluentemente, a pessoa que já domina o idioma há muito tempo, uma pessoa que pratica o idioma no dia-a-dia, MESMO não estando lá nos Estados Unidos, entendeu? Porque muita gente faz aula de inglês, mas não pratica o idioma no dia-a-dia, porque acha que só deve falar inglês quando tá fora do país, mas não,..., eu mesma falo com minhas amigas no MSN “Ah, vamos falar inglês?” “Vamos!”, aí ataca o inglês no MSN, entendeu?, é a prática! Espanhol a mesma coisa!

14. Você se acha um ‘bom falante’ de inglês/ espanhol?

{risos} Tem certeza que tem que falar mesmo? Meu Deus! Às vezes sim, às vezes não, porque às vezes eu não estou com vontade de falar inglês, ou hoje eu estou com vontade de falar inglês. Aí eu começo a falar inglês, assim,..., de acordo com o dia-a-dia. {No geral, na maioria das vezes, você acha que você é boa, que você fala bem?} Eu acho, porque eu gosto de falar inglês, a maioria das vezes quando a minha professora lá da escola, não aqui do [nome da escola de idioma], propõe alguma atividade, ela sempre fala assim: “Nossa, a Laura foi dez!”, ou “eu gosto das suas coisas, você é muito caprichosa”. Então, eu acho, porque é o

interesse, é o entusiasmo que a gente tem que falar “eu vou fazer um negócio em inglês, mas vou fazer bem CAPRICHADO”, entendeu?

15. Durante as aulas, o seu professor fala muito ou pouco em inglês/espanhol? O que você gosta mais, quando ele fala mais ou quando ele fala pouco?

Aqui ou lá? Aqui MUITO, porque como assim, deixa eu te explicar,..., aqui como diz o nome é uma escola de inglês, então o idioma que tem que falar aqui É O INGLÊS, entendeu? Às vezes o professor fala assim,..., a gente fala “o que ele tá falando?” Porque a gente não conhece todas as palavras do dicionário em inglês ainda, então às vezes a gente entende uma coisa, porque a gente viu essa coisa no nível anterior, viu esse vocabulário no nível anterior ou é uma coisa nova, a professora já tinha explicado mais atrás, mas a gente não lembra, aí a gente fala “professora, traduz?”, aí ela traduz ou faz mímica, porque assim,..., não É CORRETO ficar traduzindo o tempo inteiro na aula, porque ela não é uma tradutora de inglês e português, mas ela faz mímica...{às vezes ela fala em português?} Fala! Ela fala! Ela até pergunta “Está claro? Entendeu? [mhm] Do you understand?” Entendeu? Esses trem,..., aí, a gente fica “ não, não entendi não, explica de novo!”, aí ela volta. {E você gosta mais quando ela fala inglês ou português, quando ela fala muito em inglês, quando ela fala pouco?} Olha, eu gosto quando ela fala médio, porque assim a gente entende, quando ela fala DEVAGAR pra ser mais clara, porque a gente entende, a gente PEGA A COISA, e a gente FIXA na cabeça. Às vezes ela tem uns (macetizinhos), fala “olha, pra você lembrar disso, é pra você lembrar daquilo que você lembra da pronúncia da palavra”, entendeu? essas coisas...

16. Como você vê a participação dos seus colegas nas aulas de inglês/espanhol?

Uns ativamente, outros menos, outros são menos interessados, que é o caso de uma pessoinha aí que eu 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?

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

A minha? A não sei, ah sei lá {risos} Acho que eu participo, eu participo, às vezes eu fico meio calada, às vezes eu falo muito. Aí a professora “ Calma aí! Volta lá!” {Geralmente você gosta de falar?} GOSTO! {gosta de participar?} GOSTO! Porque a participação ela vale ponto, entendeu? Vale ponto no boletim. Aí a professora fala assim “Laura, quer falar?”, aí eu falo “não professora, deixa pra depois”, aí ela fala “não se esqueça da participação”, aí eu falo “então vou falar”. Aí ela dá exercícios do livro mesmo em folha separada, ÀS VEZES, isso às vezes. Ela fala “faz isso em folha separada, porque vale participação!”, é isso.

18. Como os alunos da sua sala se relacionam entre si e com o professor?

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?

19. Fale das melhores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

Olha, de espanhol eu não tenho muitas, porque eu comecei aprender espanhol o ano passado, porque na escola a gente começa aprender espanhol desde o sexto ano, sétima série e vai até o ensino médio. Agora do inglês a gente tem que pelo menos ter um idioma estrangeiro na escola, entendeu? O espanhol é complementar, mas assim,..., é ou o inglês ou o espanhol que a gente tem que ter. Mas o inglês eu tenho MUITAS, eu tenho muitas {lembranças boas?} É a gente nunca tem lembranças ruins, porque quando a gente gosta, a gente sempre acha que é boa. Ah, tem lembranças de Halloween que a gente passou junto, tem lembranças de festas da escolinha que a gente pegava, dançava, fazia uma dança em inglês. A gente pega fotos e fica assim “nossa isso foi ali, isso foi aqui, isso fiz com a [nome de uma colega], isso fiz com a [nome de outra colega]”, entendeu? é bom,...,

20. Fale das piores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

Não tenho!

21. Como você se sente quando você fala inglês/espanhol em sala de aula?

Ah, não sei,..., IMPORTANTE vamos dizer assim, porque sei lá, cada aluno que tá aqui É IMPORTANTE, porque ta aprendendo uma coisa a mais, uma coisa nova, uma linguagem nova, entendeu? Apesar de que pra muitos não é uma linguagem nova, porque convive desde criança com a linguagem na família, no cotidiano de vida. Mas eu acho que é um presente aprender inglês, que é um presente, uma oportunidade que a gente nunca vai esquecer, tipo, quando eu sair daqui, eu nunca vou esquecer do [nome da escola de idiomas], porque o [nome da escola de idiomas] abriu portas pra mim, entendeu? Eu não queria fazer inglês no início, mas depois que a gente faz, a gente se apaixonou, não tem jeito, a gente não quer sair. Fala “nossa Laura você vai ter que sair porque acabou teu curso”, falei assim “não, não quero sair”, entendeu? Aqui os próprios alunos dão monitoria, quando estão mais preparados eles dão monitoria, podem dar, não recebem, acho que não recebe salário, mas podem dar, entendeu? Futuramente, se Deus permitir, eu quero dar, porque é uma

forma de agradecer ao [nome da escola de idioma] e, exercitar meu inglês, ensinar outras pessoas que não sabem, que estão com dificuldade.

22. Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como você se sente nessas ocasiões?

FALO! Ixi,...., {risos} falo, falo mais inglês do que espanhol, sabe? porque eu tenho mais prática com o inglês. Inglês eu ainda não falo TOTALMENTE fluentemente, mas falo. {Fala onde?} Falo na minha casa, ando falando inglês pela casa, entendeu? Falo no MSN, falo no Orkut eu escrevo recados em inglês. Eu até falei com uma é,...., tem uma amiga da minha prima que é finlandesa, ela já foi lá falei inglês com ela, entendeu? Porque é muito bom, é troca de cultura, né? Como diz a minha professora de história {risos}, é troca de cultura entre as pessoas, porque, sei lá, se a gente ficar fechada só pra praticar o idioma num lugar, “Não inglês eu não falo! Tem que ser no lugar, senão não falo!” É assim,...., eu gosto de falar. {E como você se sente falando fora da sala de aula?} Normal, porque assim, o inglês é uma língua como o português, mas tem algumas diferenças, porque o inglês tem outra pronúncia que o português, o inglês é,...., aí como é que eu falo, é importante como o português, entendeu? É sei lá.... {risos} o inglês é importante, pronto, resumindo! Eu me sinto assim, uma vitória, porque eu conquistei o inglês, eu sei falar o inglês, eu tenho mais uma língua pra falar, entendeu? Eu não me fixei só no português. E assim, falando do (Virtuos), 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 propriamente uma escola se não tiver condições, sei lá,...., fala com algum primo que fala inglês “ensina inglês?” Vamos! Entendeu?

23. O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?

Uê,...., {risos}, as palavras, que tem muito vocabulário linguístico que pode ser usado com uma conversação com um estrangeiro, as expressões, que são as expressões “Nossa, não gostei muito! Nossa, que ótimo! Nossa, vamos deixar pra próxima!” entendeu? Ah, praticamente tudo, porque tudo do inglês é essencial pra uma vida futura.

24. Você gosta de assistir filmes em inglês/espanhol? O que você sente quando você ouve os atores/ as atrizes falando nessa língua que você estuda?

AMO! AMO assistir! Mas assim, por enquanto tem que ser legendado, porque quando eu tiver praticando o inglês fluentemente, fluentemente lá em cima aí eu posso assistir sem. Porque eu acho que o filme em inglês ele leva a gente pra outros lugares, porque a gente vê a cena, do filme, e assim, nossa, a gente está aprendendo pronomes demonstrativos, um exemplo, aí vem uma cena que se relaciona com pronomes demonstrativos, a gente vê, relaciona a imagem com o conteúdo, entendeu? A gente aprende novas,.... Eu sinto inveja, porque sei lá, não é inveja, é admiração, porque assim, eu me sinto feliz de poder tá aprendendo o idioma tão lindo que é o inglês, eu acho lindo o inglês e poder assistir, presenciar a conversação de um americano, por exemplo, entendeu? É gratificante a gente poder falar “Nossa, esse aí fala bem, esse aí domina bem o inglês”, entendeu? “ele interpreta bem o inglês”. {Você acha que só quem mora lá fora que domina o inglês?} NÃO, não, não, não, definitivamente não, porque cada pessoa tem um pouquinho de inglês dentro de si e não sabe, tem só que descobrir “Nossa, será que eu falo inglês? Eu vou tentar falar inglês!” entendeu? é como eu falei, qualquer pessoa pode fazer um curso de inglês, aqui do Brasil, da China, do Japão, todo mundo pode falar inglês.

24. O que você gostaria de falar sobre a cultura inglesa?

A cultura inglesa? A cultura inglesa é fascinante, porque,...., tem, tem o modo das pessoas se vestirem, o modo das pessoas se comunicarem,...., que é a língua materna, das pessoas se expressarem, entendeu? Comer, dormir é, é tudo diferente, entendeu? {Você gosta mais de qual?} Porque assim,...., as pessoas inglesas devem ter (( )) inglesa, então é tudo diferente. Não é igual do Brasil.

26. Você conhece alguma comida, alguma dança que você gosta lá dos Estados Unidos?

Comida são arroz e macarronada, né? Não! Macarrão é italiano. Ah sei lá, não, não conheço muito não. Tem que pesquisar ainda. Agora você me deixou curiosa...

25. O que você gostaria de falar ao final desta entrevista?

No final da entrevista? Que todos pratiquem inglês, independente de qual for a situação financeira, acadêmica, entendeu? Porque o inglês é um idioma importaNTÍSSIMO. Não tem como negar! Inglês, espanhol, chinês, todos, porque todos em comum têm um ensinamento pra nos dar, entendeu? Porque: Nossa, eu aprendi isso em inglês, ou eu aprendi aquilo em espanhol, como é que você aprendeu isso? Ah, fazendo inglês, fazendo espanhol, fazendo chinês, entendeu? É bom!

26. Você acha que sabe inglês só aquele que sabe falar o inglês?

Não! Aquele que sabe se expressar, desenhar, fazer outras coisas, manifestar, essas coisas, tipo, manifestação cultural. Mas não é!

## Mariana

1. Qual é o seu nome?

[nome da participante] {Seu endereço você sabe?} Sei, [endereço da participante]. {Você tem e\_mail?} Tenho, o Orkut é [endereço de email], o MSN [endereço de MSN]

2. Nome da escola onde você estuda?

O nome é [nome da escola] estudo lá desde a quinta série {Você faz curso de informática ou outro curso?} Não.

3. Quantos anos você tem agora?

Dezessete

4. Quantos anos você tinha quando começou a estudar inglês/espanhol?

Uns quinze anos parece,....

5. Você tem irmãos ou irmãs? Eles também estudam ou já estudaram inglês/espanhol? Em caso afirmativo, que eles falam para você sobre essas aulas?

Não {Tem amigos que fazem espanhol?} tenho a [nome de três amigas que fazem espanhol] A [nome de uma amiga] talvez ela assim,...., me ajuda, entendeu? Assim, ai eu pego, assim, eu escrevo pra ela e ela me ensina calcular matemática {Em matemática ela te ajuda, mas o que ela fala de espanhol?} No espanhol ela fala como é,...., durante o dia nós ficamos no computador, essas coisas conversando sobre as aulas.

6. Por que/como você começou a estudar inglês/espanhol?

Olha, eu comecei estudar espanhol quando eu era muito jovem, aí assim, mas eu não tinha aquela, aquela criatividade, né? mas assim, eu pretendo assim continuar e não parar de estudar, mas eu pensei assim, eu vou terminar o segundo e o terceiro pra mim passar de ano, entendeu? pra mim é muito, como fala, regular, mas é pessoalmente é nessa parte mesmo {Mas você começou a fazer espanhol, por quê?} Quem me incentivou foi minha mãe, porque minha mãe ela,...., assim, nesse horário assim nós ia tomar banho, né? trocava, tudo, aí nós ia, tal, aí nove horas a gente ia embora, mas não tinha aquela vai e volta, né? Mas assim, nós ia normal.

7. Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê?

Eu gostava, porque tinha bastante matéria, eu aprendia muita coisa, mas assim é,...., mas assim, como fala, estudar, mas é coisa de escrever a vontade, entendeu? Não era a professora que vai forçar alguém pra escrever, eu não sou, sou outra pessoa, mas assim é,...., mas assim, sou normal, sabe? não me obrigava.

8. O que você gostaria de falar sobre as aulas de português que você tem na escola?

Olha, o português eu aprendia sobre a apostila que a gente tá aprendendo, mas às vezes ela passa matéria na lousa, a gente copia, dava é, como fala? exercícios pra você fazer, por exemplo, ela dava a apostila primeiro, depois ia passar atividade na lousa pra gente copiar. A [nome da amiga que ela falou anteriormente] me ajuda e eu ajudo ela, entendeu? {Você gosta de português?} GOSTO, gosto.

9. E sobre as outras disciplinas (matemática, geografia, ciências etc)? O que você gostaria de me dizer?

Matemática eu tenho muita dificuldade de pensar e fazer conta, né? mas [nome da amiga] é esperta, né? pra ajudar, mas assim,...., talvez que ela tinha dificuldade ela pega, me ajuda, a gente faz trabalho, mas é normal. {E qual outra matéria que você gosta?} Geografia, ciências eu não tenho mais, química, física não gosto. Eu gosto mais de educação física, é que eu mais gosto, porque tem esportiva, né? essas coisas assim, mas normal,....

10. O que você prefere, falar ou escrever em inglês/espanhol? Por quê?

Eu prefiro, eu prefiro FALAR do que escrever, porque falar é mais é,...., falar do que, é mais fácil do que escrever, mas assim é coisa de pensar e falar, mas é coisa de, assim,...., de vida, sabe? Não é a((...)) e fala, mas eu sou diferente, entendeu? eu chego nas pessoas e falo, né? o que tem pra falar eu falo, aí eu falo umas coisa assim e vou embora.

11. Como você avalia a sua leitura em inglês/espanhol? E a compreensão oral, o que você poderia dizer sobre essa habilidade?

Em espanhol? Eu leio bastante, porque eu pego livros, cadernos aí eu leio, leio bem, mas assim é coisa de alguém que é ligado na leitura, mas eu pretendo ler mais. Oh, eu gostava, é assim quando eu estava na APAE, faz já muito tempo, nós ia,...., minha mãe me levava, né? aí quando a gente estava lá faz é,...., fisioterapeuta, né? e a Fono, mas oh, faz muito tempo. {Lá na APAE também tinha exercício oral?} tinha. {E na aula de espanhol?} Olha, sei, ah sim o cedezinho sei, falar, música assim eu sei falar na aula de música, na aula de leitura aí eu leio, mas é assim criatividade de lê do que escutar musica. Eu prefiro ler do que escutar música.

12. Em resumo, o que você prefere: ouvir, ler, falar ou escrever em inglês/espanhol?

De FALAR! Falar em espanhol, porque falar espanhol do que português, entendeu? puxado pro latim grego{risos}{comentário da mãe: que bobera é essa? risos}aí eu continuava falando, né? aí eu chegava, assim não é, assim eu pretendo escrever mais do que falar, mas é coisa de vida, mas eu prefiro mais escrever do que falar.{Escrever do que falar, ou falar do que escrever?}FALAR do que escrever!

13.Quais são as atividades que você mais gosta de realizar na aula de inglês/espanhol?

Que eu MAIS gostava de fazer? É,..., quando na aula de música eu ficava muito ligada na música, entendeu? eu pego o papel vou lendo e tudo e, se tem umas perguntas eu respondo normal, mas é coisa diferente, é assim, como que eu vou te dizer,..., é coisa de cinema, não ,não é de cinema, mas é coisa de realidade, gostava mais das músicas.

14.Para você, o que é ser um ‘bom aluno’ de inglês/espanhol?

Oh, ser bom aluno de espanhol é quando assim, eu gosto de fazer, eu pretendo fazer tal, mas é coisa de realidade, coisa de vida. {E o que o bom aluno tem que saber fazer pra você?}Pra mim, eu acho que tem que aprender mais escrever, entendeu? aula de música, aula de leitura, mas eu prefiro mais de escrever, de ler e de escutar música, entendeu?

15.Como você descreveria um ‘bom falante’ de inglês/espanhol? Por quê?

BOM Falante de espanhol? Um bom falante de espanhol, quando eu estava ali no palco, quando me ensinaram falar da poesia lá, eu tinha falado tudo e foi um sucesso, sabe?

16.Você se acha um ‘bom falante’ de inglês/ espanhol?

Eu me considero, eu acho, {Você acha que fala bem?} IXI, eu falo! {risos}

17.Durante as aulas, o seu professor fala muito ou pouco em inglês/espanhol? O que você gosta mais, quando ele fala mais ou quando ele fala pouco?

Olha, ela de espanhol, eu acho que falava muito, do que pouco { E você preferia quando ela falava muito ou quando falava pouco?} Eu assim, falo pouco do que muito, né? {Você preferia quando ela falava um pouquinho menos de espanhol ou um pouquinho menos de português?} é assim, de português eu não, eu não, como fala, não considero, como fala é, como vou te dizer, é como a pessoa, é assim é coisa de realidade, entendeu? {comentário da mãe: ela está confusa} {Pode ficar tranquila Mariana, só me fala se você gostava quando ela falava tudo em espanhol ou você gostava quando ela explicava alguma coisa em português?} Em português, porque português é mais fácil, aí ajudava um pouco mais, nós ia aprendendo mais.

18.Como você vê a participação dos seus colegas nas aulas de inglês/espanhol?

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.

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

Eu GOSTAVA, participava!

20.Como os alunos da sua sala se relacionam entre si e com o professor?

Todos eles! {E como era o relacionamento?} Era muito bom.

21.Fale das melhores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

Eu lembro das músicas, que eu mais gostava, é assim, não vou falar muito, é das músicas.

22.Fale das piores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

Nada, todas boas.

23.Como você se sente quando você fala inglês/espanhol em sala de aula?

Quando eu falo espanhol na classe de espanhol, eu não falo é,...,sobre é, como vou te dizer. {Você tem vergonha?} Não, eu falo, eu fico tranquila.

24.Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como você se sente nessas ocasiões?

Não, eu falo português

25.O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?

Fora da escola, eu ia,..., escutar música, mas é assim mesmo.

26.Você gosta de assistir filmes em inglês/espanhol? O que você sente quando você ouve os atores/ as atrizes falando nessa língua que você estuda?

Filme não, eu gosto mais de novela

27.O que você gostaria de falar ao final desta entrevista?

Oh, no fim. É assim de música eu gosto, coisa de sucesso, coisa de brilhante. Mas é cada pessoa acha brilhante assim quando a pessoa fala de boa maneira na frente da sociedade, na frente da -, mas é coisa de vida, é,..., como fala,..., interessante, mas eu mudo a minha é,..., a minha transformação de vida, entendeu? {o que que muda?} É assim escutar música, escrever, mas assim, é coisa de vida, sabe? é coisa de, de,..., é coisa de vida mesmo. Não vou nem falar muito porque não vai dar...

**Julia**

1.Quantos anos você tem agora?

Treze {treze anos?} é.

2.Quantos anos você tinha quando começou a estudar inglês/espanhol?

Doze,{então faz um ano} é, isso, {aqui?} Ahan

3.Você tem irmãos ou irmãs? Eles também estudam ou já estudaram inglês/espanhol? Em caso afirmativo, que eles falam para você sobre essas aulas?

Não tenho irmãos, sou filha única. {Tem amigos que falam espanhol ou inglês?}tenho. {O que eles te falam?} Que é bom, né? é bom porque aprende mais, é bom pro futuro também é bem legal.

4.Por que/como você começou a estudar inglês/espanhol?

É,...,foi quando a [nome mulher do instituto Virtuos] falou que tinha uma bolsa pra fazer inglês, aí eu queria fazer, né? me interessei em fazer e aí eu vim pra cá. Minha mãe me incentivou.

5.Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê?

Ahan, porque é uma língua nova, então você vai aprendendo mais, é bem interessante. E é bom porque aprende mais sobre essa outra língua, e cultura, para o futuro conseguir pra algum lugar. {Você pretende ir para algum lugar?} Pretendo! {Pra onde?} é,..., Estados Unidos.

6.O que você gostaria de falar sobre as aulas de português que você tem na escola?

É bom também, {você gosta?} mais ou menos, gosto mais de inglês.

7.E sobre as outras disciplinas (matemática, geografia, ciências etc)? O que você gostaria de me dizer?

Eu não gosto muito não, mas é bom também, né? Geografia até que eu gosto, história também, mas matemática não.

8.O que você prefere, falar ou escrever em inglês/espanhol? Por quê?

Eu prefiro escrever, porque acho que é mais fácil, porque vai que a gente vai falar alguma coisa errada, eu acho mais fácil escrever.

9.Como você avalia a sua leitura em inglês/espanhol? E a compreensão oral, o que você poderia dizer sobre essa habilidade?

É boa, {Você lê bem?} leio. A compreensão oral também é bom.

10.Em resumo, o que você prefere: ouvir, ler, falar ou escrever em inglês/espanhol?

Escrever {de todos você prefere escrever?} é.

11.Quais são as atividades que você mais gosta de realizar na aula de inglês/espanhol?

Exercício em dupla, né? diálogo com outro.{Que tipo de exercício?}perguntas que fazem um para o outro sobre a matéria, diálogo. {Falando em inglês, então você fala?}Falo, mas prefiro escrever.

12.Para você, o que é ser um 'bom aluno' de inglês/espanhol?

Fazer todas as atividades, estudar, né? para nas provas, tirar uma nota boa pra passar de ano.

13.Como você descreveria um 'bom falante' de inglês/espanhol? Por quê?

Que falasse, né? tudo certo e chegasse a ser igual as pessoas que falam mesmo, tipo as pessoas dos Estados Unidos, mas assim,...,{Você acha que o 'bom falante' tem que falar igual as pessoas dos Estados

Unidos?é,...,{Você acha que só quem fala igual a eles é 'bom'?} Não, mas assim é mais provável que assim seja melhor, né? tem alguns que não falam tão bem, mas acho que assim seja melhor, né?

14.Você se acha um 'bom falante' de inglês/ espanhol?

Acho, acho sim.

15.Durante as aulas, o seu professor fala muito ou pouco em inglês/espanhol? O que você gosta mais, quando ele fala mais ou quando ele fala pouco?

Fala muito { ele fala um pouco em português também?} Fala, quando não entende aí ele fala o que você não entendeu em português{ E você gosta mais quando ele fala muito ou quando ele fala pouco?} Quando ele fala mais em inglês.

16.Como você vê a participação dos seus colegas nas aulas de inglês/espanhol?

Ah, alguns não interessam muito não, mas a maioria gosta.

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

É boa, eu participo das atividades, eu participo de todas {A que você mais gosta de participar?} é,..., diálogo.

18.Como os alunos da sua sala se relacionam entre si e com o professor?

Bem, o relacionamento é bom.

19.Fale das melhores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

É,..., quando você recebe a prova, né? e recebe nota boa e quando você vê que conseguiu passar de nível é bom.

19.Fale das piores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

Piores? Acho que não tenho não.

20.Como você se sente quando você fala inglês/espanhol em sala de aula?

Às vezes envergonhada por falar alguma coisa errada. {Mas você fala?} Falo, quando é questão de exercício, ela pede pra falar e a gente fala. {E quando ela não pede você fala também ou não?} Falo.

22.Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como você se sente nessas ocasiões?

Não, {Com alguém, no Orkut, MSN?} não.

23.O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?

É,..., a gente estuda sobre nomes, né? de objetos, como você faz, por exemplo, pra chegar no aeroporto falar com alguém, precisar de viajar, esse tipo de coisa.

24.Você gosta de assistir filmes em inglês/espanhol? O que você sente quando você ouve os atores/ as atrizes falando nessa língua que você estuda?

Gosto, eu acho bom né? dá pra entender algumas coisas, já consigo entender. {E sobre a cultura, comidas, modos de vestir?} Olha, cultura a gente não viu ainda não, estamos estudando mais diálogos pra saber como falar com alguém nos lugares, mas cultura a gente a não viu,...

25.O que você gostaria de falar ao final desta entrevista?

A entrevista foi legal, né? Interessante, só,...,{Só?} é, sou um pouquinho tímida.

## Carolina

1.Qual é seu nome inteiro?

[nome da participante]

2.E seu endereço?

[endereço da participante]

3.Você tem e-mail?

Tenho, [email da participante]

4.Nome da escola que você estuda?

[Nome da escola]{ Quando você começou a estudar lá?} Na quinta série.

5.Você faz curso de informática?

Faço{ onde você faz?} Na [Nome da escola de informática]

6.Faz outro curso?

Não, só informática e espanhol

7.Quantos anos você tem agora?

Dezessete!

8.Quantos anos você tinha quando começou a estudar inglês/espanhol?

Foi o ano passado, comecei ali no [nome da escola]. Faz um ano

9.Você tem irmãos ou irmãs? Eles também estudam ou já estudaram inglês/espanhol? Em caso afirmativo, que eles falam para você sobre essas aulas?

Não. {e os amigos que fazem espanhol, o que eles falam pra você?} Eles falam que é legal, que eles gostam.

10.Por que/como você começou a estudar inglês/espanhol?

Pra aprender uma língua estrangeira,{ por que você começou a fazer?} Porque eu quis.

11.Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê?

Gosto, pra aprender melhor,...

12.O que você gostaria de falar sobre as aulas de português que você tem na escola?

Eu gosto de literatura. Eu gosto do eu lírico, de poesia.

13.E sobre as outras disciplinas (matemática, geografia, ciências etc)? O que você gostaria de me dizer?

Eu amo todas,{todas?} todas! {qual você mais gosta?} Matemática!{você quer falar um pouco sobre as disciplinas?} Não,...

14.O que você prefere, falar ou escrever em inglês/espanhol? Por quê?

Falar! Porque é a língua, porque falando aprende melhor.

15.Como você avalia a sua leitura em inglês/espanhol? E a compreensão oral, o que você poderia dizer sobre essa habilidade?

A leitura é mais ou menos em inglês. {E em espanhol?} Boa,..., é. A compreensão é mais ou menos. Escrever, eu tenho dificuldade! {risos}

16. Em resumo, o que você prefere: ouvir, ler, falar ou escrever em inglês/espanhol?

Falar! {gosta mais de falar?} é!

17. Quais são as atividades que você mais gosta de realizar na aula de inglês/espanhol?

Uma que depois ele tem que corrigir. {Que tipo de atividade?} Não gosto muito de textos. Gosto de cantar! {comentário da mãe: ela liga o computador e fica cantando em espanhol}

18. Para você, o que é ser um 'bom aluno' de inglês/espanhol?

Aquele que tem que aprender tudo. {tudo o quê?} Falar a língua {falar?} é! A compreender também,..., {Mais alguma coisa?} Só!

19. Como você descreveria um 'bom falante' de inglês/espanhol? Por quê?

Que mora na Espanha {risos} {E a pessoa que mora aqui no Brasil que fala espanhol não é bom falante?} É!

20. Você se acha um 'bom falante' de inglês/espanhol?

Não sei,..., {risos} {Você acha que fala bem?} Eu acho!

21. Durante as aulas, o seu professor fala muito ou pouco em inglês/espanhol? O que você gosta mais, quando ele fala mais ou quando ele fala pouco?

Fala muito, eu gosto mais quando ela fala muito em espanhol. {Você gosta que ele fala só em espanhol?} Isso, ahan.

22. Como você vê a participação dos seus colegas nas aulas de inglês/espanhol?

Hum,..., eles participam sim. {eles participam bastante, pouco, mais que você, menos que você?} Ah, não sei {risos}

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

Eu participo de todas as aulas. Eu leio,..., eu participo de tudo.

24. Como os alunos da sua sala se relacionam entre si e com o professor?

As vezes conversam {risos} o relacionamento, é bom,..., Ahan, tem algumas "picuinhas" {risos}

25. Fale das melhores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

Das apresentações! {Das apresentações?} É na casa de cultura.

26. Fale das piores lembranças que você tem do seu aprendizado de inglês/espanhol.

Não tenho.

27. Como você se sente quando você fala inglês/espanhol em sala de aula?

NORMAL,..., {Normal?} é! {Gosta de falar?} Gosto!

28. Você fala inglês/espanhol fora da sala de aula? Como você se sente nessas ocasiões?

FALO! {onde você fala espanhol?} Aqui em casa,..., {risos} Minha mãe escuta. Eu me sinto bem, gosto!

29. O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?

Não entendi! {o que você estuda na aula de espanhol que pode ser usado fora da aula?} Pra usar pra trabalho. {trabalho, emprego?} É!

30. Você gosta de assistir filmes em inglês/espanhol? O que você sente quando você ouve os atores/as atrizes falando nessa língua que você estuda?

Gosto. Não sei,..., {risos} eu não sinto nada.

31. O que você gostaria de falar ao final desta entrevista?

Eu gostaria que todos aprendessem espanhol {Por quê?} Porque é uma língua boa. {Você gosta de inglês?}

{Desde de quando você faz inglês?} Desde a quinta, mas não assim, inglês, inglês,..., é inglês na escola.

{Quer deixar uma mensagem então?} Eu já deixei já.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

### Convenções de Transcrição

/	separa comentários feitos simultaneamente por pessoas diferentes
...	três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
?	indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
!	indica forte ênfase
,	descida leve sinalizando que mais fala virá
.	descida leve sinalizando final de enunciado
-	não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	incompreensível
(Virtuos)	“Virtuos” provavelmente foi a palavra pronunciada
MAIÚSCULA	ênfase em sílabas, palavras ou frases
Ah, éh, mhm, mm, uhum, ixi	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
{ }	risos, sons, choro, comentários da pesquisadora etc.
[ ]	nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos
“Entre aspas”	discurso direto