TITOTO, Márcia Regina. Discursividades de sujeitos com necessidades especiais: a aula de língua estrangeira como espaço de inclusão social, acadêmica e profissional. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 61-78, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

DISCURSIVIDADES DE SUJEITOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO SOCIAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

DISCURSIVITIES OF SUBJECTS WITH SPECIAL NEEDS: THE FOREIGN LANGUAGE CLASS AS A SPACE FOR SOCIAL, ACADEMIC AND PROFESSIONAL INCLUSION

Márcia Regina Titoto[1]

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma das quatro representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de quatro alunas com necessidades educacionais especiais (NEEs) que participaram de nossa pesquisa de mestrado, cuja orientação foi da professora Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Essas representações são construídas quando as alunas enunciam sobre seu processo de aprender uma língua estrangeira. Para a realização deste trabalho, embasamo-nos teoricamente na Linguística Aplicada (LA), na Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) – concebida pelos trabalhos de Michel Pêcheux – e na Análise Dialógica do Discurso (ADD), com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin.
Palavras-chave: Maria de Fátima Fonseca Guilherme; Alunas com NEEs; Representação discursiva.

Abstract: The aim of this article is to present one of the four discursive representations built in the enunciative inscriptions of four students with special educational needs (SEN) who participated in our master's research, under the guidance of Professor Maria de Fátima Fonseca Guilherme. These representations are built when the students talk about their process of learning a foreign language. To carry out this work, we are theoretically based on Applied Linguistics (AL), on French Discourse Analysis (FDA) – conceived by the works of Michel Pêcheux – and on Dialogic Discourse Analysis (DDA), based on the works of the Bakhtin Circle.
Keywords: Maria de Fátima Fonseca Guilherme; Students with SENs; Discursive representation.

Introdução

Este trabalho é um recorte de nossa pesquisa de mestrado intitulada Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais (NEEs) sobre a competência oral-enunciativa (COE) em língua estrangeira (LE), a qual foi orientada pela querida Maria de Fátima Fonseca Guilherme, exemplo de professora e pesquisadora sempre comprometida com as questões que envolvem o processo de ensino e

[1] Mestra em Estudos Linguísticos (UFU-Uberlândia) e Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM – *Campus* Uberaba).

aprendizagem. Sua orientação carinhosa e criteriosa foi fundamental para o êxito de nossa pesquisa e essencial, principalmente, para o meu crescimento como professora e pesquisadora.

Temos como principal objetivo descrever, analisar e interpretar uma das quatro representações discursivas construídas nas inscrições enunciativas de quatro alunas com NEEs que participaram da pesquisa de mestrado. Essas representações são construídas quando as alunas com NEEs enunciam sobre seu processo de aprender a língua estrangeira, mais especificamente, quando enunciam sobre sua COE nessa língua. Dessa forma, mostraremos, neste artigo, as análises da representação da COE em LE enquanto inclusão.

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

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

> [...] competência desejada pelo sujeito falante não-nativo enquanto 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. (GUILHERME, 2008, p. 35)

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

Após essa sucinta contextualização de nosso trabalho, discorrermos, brevemente, sobre a LA, a qual nos filiamos e sobre alguns conceitos-chave da ADF e da ADD importantes para as análises do trabalho.

Discussão dos pressupostos teóricos norteadores da análise

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

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

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

> equacionamento de problemas de ordem educacional, social política e até econômica. (CELANI 2000, p. 19-20)

Assim como acredita a autora citada, que a "LA é articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem", Moita Lopes (2006) também relata que, para que se construa conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que a LA seja compreendida como uma área híbrida/mestiça ou uma área indisciplinar. Em outras palavras, Moita Lopes (2006) aponta para a importância de a Linguística Aplicada atuar em outros campos das ciências humanas e sociais, além de atuar no campo da chamada LA tradicional. Isso, 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" (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Percebemos, dessa forma, que, para que os estudos sobre a linguagem apresentem discussões sobre a vida social, é preciso ultrapassar o campo da linguagem. É preciso, pois, dialogar com outros campos do conhecimento que se preocupam com o social e com os sujeitos.

Com relação à ADF e à ADD, trabalhamos, principalmente, com alguns conceitos-chave, tais como: língua, discurso, sentido, memória discursiva, formação discursiva, representação, identificação, dialogismo e polifonia, sobre os quais faremos uma breve elucidação antes das análises da representação da COE em LE enquanto inclusão.

Pêcheux e Fuchs (1990) afirmam que "os processos discursivos estão na fonte da produção dos efeitos de sentido e a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido" (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 172). Assim, para esses autores, discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. Ao produzir sentidos entre os sujeitos, o discurso está produzindo os próprios sujeitos e, para se perceber os sentidos do discurso, é necessário analisar os aspectos históricos, sociais, ideológicos que possibilitam a produção do discurso, ou seja, é preciso analisar as condições de produção do discurso. O reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem nos faz pensar que não existe um sentido literal, já posto, e nem que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Como dito anteriormente, o sentido trata-se, portanto, do efeito de sentido entre sujeitos em enunciação, que são

produzidos de acordo com lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Sendo assim, nega-se a ideia de mensagem fechada em si, ou seja, um mesmo enunciado pode fazer emergir diferentes efeitos de sentidos de acordo com os lugares ocupados pelos interlocutores.

Para se interpretar e apreender os sentidos de um enunciado, já que sabemos que o sentido de uma palavra não está em si mesmo, é necessário relacionar o que é dito no momento da enunciação com sua exterioridade. Entendemos por exterioridade as condições de produção que, segundo Orlandi (2003), podem ser consideradas em sentido estrito, ou seja, as circunstâncias da enunciação, ou, ainda, em sentido amplo, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. Também concebemos como exterioridade a memória discursiva, isto é, "saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra" (ORLANDI, 2003, p. 31). Desse modo, a memória discursiva pode ser compreendida como tudo o que foi dito antes em outro lugar na história e que já fez sentido. Em outras palavras, o saber discursivo histórico que se faz materialmente presente, enquanto memória, no discurso. A inscrição da historicidade na linguagem se dá por meio de processos discursivos, que perpetuam e cristalizam a memória de uma época. Esses processos estão na base das relações interdiscursivas, que constituem os discursos. Sobre memória discursiva e interdiscurso, Grigoletto (2003) menciona que, ao fazermos análises em uma abordagem discursiva,

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

Em consonância com Grigoletto (2003), Orlandi (2003) considera o interdiscurso como o "conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido" (ORLANDI, 2003, p. 33). O que notamos, a partir dessa concepção, é que o sujeito do discurso é resultado, então, de sua relação com a linguagem e com a história. Portanto, "nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente" (ORLANDI, 2003, p. 48).

Podemos dizer que o sujeito enunciador se identifica com uma determinada formação discursiva e, ao se identificar, se inscreve nessa formação discursiva e passa a enunciar a partir dela. Vale observar que os mesmos enunciados produzidos pelo mesmo sujeito em outra formação social pode não ter os mesmos efeitos de sentido. Isso explica, portanto, a opacidade da língua e ratifica a tese de Pêcheux (1997) de que o sentido do que é enunciado pelo sujeito é determinado pelas posições ideológicas assumidas por ele sócio-historicamente. Pêcheux afirma, ainda, que uma formação discursiva, embora seja passível de descrição por suas regularidades, não é una, mas heterogênea. Assim, no interior de uma mesma FD, habitam vozes dissonantes que se cruzam, entrecruzam e se contradizem, existindo espaço para as diferenças, já que uma FD é constitutivamente frequentada por diferentes discursos. O conceito de representação construído para este trabalho parte do que Pêcheux (1990) denomina formações imaginárias. Segundo o autor, o discurso deixa vir à tona as formações imaginárias e ideológicas dos sujeitos, as quais são representadas durante o processo discursivo por meio de discursos outros que marcam os lugares sociais ocupados por esses sujeitos. Segundo Pêcheux (1990, p. 82), "o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro".

Com relação ao conceito de identificação, Pêcheux (1997, p. 261) afirma que "a interpelação do sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina". Podemos dizer, assim, 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 ele se constitua sujeito do seu discurso.

Além dos conceitos citados anteriormente, o Dialogismo e a Polifonia, que se constituem como conceitos basilares da Análise Dialógica do Discurso, configuram-se como referência teórica em nosso estudo, pois, com eles, passamos a conceber os sujeitos e os discursos, além da dimensão sócio-histórico-ideológica, também na dimensão dialógico-polifônica. Dialogismo e polifonia nos permitem observar como os sujeitos-participantes da pesquisa, na oposição das vozes que os constituem e na historicidade dos enunciados que proferem, revelam, em seus mecanismos enunciativos, apagamento,

silenciamento, denegação, alteridade e contradição. Esses mecanismos enunciativos são consequência do que Santos (2007, p. 201) denominou de Intervalo Histórico de Dispersão de Sentidos (IHDS), os quais são "determinantes para a interpretação dos efeitos de constituição do sujeito".

Bakhtin (1997a) toma o homem sempre em sua relação com o outro. Para ele, o ser nunca é completo e fechado em si, sua existência depende sempre do relacionamento com os outros, por isso não acredita que a verdadeira substância da língua seja constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas e nem pela enunciação monológica isolada, mas sim, pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. Em suma, vemos que, ao conceber o discurso em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e em sua dimensão dialógico-polifônica, é possível perceber como os sujeitos, nas diferentes vozes que os constituem e nas condições de produção sócio-histórica-ideológicas da enunciação, representam-se (o "eu") e representam (o "outro") (GUILHERME, 2008), e, ao representar-se e representar o "outro", o sujeito se identifica ou não com esse outro e constrói representações discursivas sobre sua COE em LE. Sendo assim, dialogismo e polifonia contribuem para melhor entender como os sujeitos-alunos com NEEs representam sua COE em LE, quais são a vozes que se despontam para representar essa competência e quais os discursos que dialogam na construção dessa representação. Passamos, em seguida, à análise e interpretação da representação que escolhemos para tratar neste trabalho.

A Competência Oral Enunciativa em Língua Estrangeira enquanto inclusão

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são quatro alunas que estudavam língua estrangeira (inglês/espanhol) em contexto regular de ensino, sendo que três delas apresentam Paralisia Cerebral Leve e uma apresenta Síndrome de Down. Essas alunas receberam codinomes para que suas identidades fossem preservadas. As participantes da pesquisa já com seus codinomes são: i) Laura, com Paralisia Cerebral leve, cursava, na época, inglês em um centro de idiomas do estado de Minas Gerais desde 2008, estava no dia da entrevista com dezesseis anos e cursava o sétimo ano do ensino regular; ii) Julia, também com Paralisia Cerebral leve, tinha treze anos no dia da entrevista e fazia inglês há um ano, também em um centro de idiomas do estado de Minas Gerais; iii) Mariana,

com Síndrome de Down, tinha dezessete anos no dia da entrevista e tinha feito espanhol por seis meses em uma escola pública do estado de São Paulo; iv) Carolina, também com Paralisia Cerebral leve, tinha dezessete anos no dia da entrevista, estudava espanhol há seis meses, também em uma escola pública do estado de São Paulo.

A fim de alcançarmos nosso objetivo, analisamos alguns enunciados das quatro alunas, os quais foram coletados por meio de uma entrevista semi-estruturada, cujo roteiro continha vinte e cinco perguntas relacionadas à experiência delas no contexto de sala de aula de inglês/espanhol. Como procedimentos metodológico-analíticos, lançamos mão de matrizes discursivas que foram construídas por sequências discursivas (SDs) advindas da materialidade linguística/corpus. Em seguida, organizamos as matrizes discursivas, tentando encontrar "uma espécie de regulação do funcionamento discursivo" (SANTOS 2004, p. 111). Em outras palavras, procuramos algumas regularidades enunciativas a partir de evidências significativas, que nos levaram a delinear a representação discursiva sobre a relação que estabelecem com sua COE em LE.

Nas análises de nossa pesquisa, a representação enquanto inclusão se manifestou por meio de duas instâncias, as quais foram denominadas: 1) A inscrição na inclusão acadêmica; e 2) A inscrição na inclusão sócio-profissional.

A inscrição na ilusão da inclusão 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 analisados, podemos dizer, com base nos efeitos de sentidos que se deixam revelar na primeira sequência discursiva (SD), que Laura se sente incluída sócio-academicamente ao ser questionada sobre o que sentia ao falar em inglês em sala de aula[2]. 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 mencionada anteriormente:

> (SD1) Laura: Ah, não sei,..., IMPORTANTE vamos dizer assim, porque sei lá, cada aluno que tá aqui É IMPORTANTE, porque tá

[2] Como você se sente quando fala inglês/espanhol em sala de aula?

> 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, ela 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 essa consonância entre a voz da escola de idiomas 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 SD2, a seguir, Laura, quando deixa uma mensagem[3] 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:

> (SD2) 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!

[3] O que você gostaria de falar ao final desta entrevista?

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 SD3*:*

> (SD3) 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 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 apaixona, 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 SD3, Laura ratifica o que foi enunciado na SD1 (*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.

Na 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 desse 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.

Em seguida, trabalharemos com a segunda instância da representação enquanto inclusão, a inclusão sócio-profissional.

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 SD4, quando discorre sobre como usaria o inglês fora da sala de aula[4], 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 5 e 6, também, se inscreve na FD do capitalismo ao ser questionada sobre o porquê de se estudar inglês[5] e o motivo de gostar das aulas[6].

Vejamos as SDs que seguem:

> (SD4) Carolina*: Pra usar pra trabalho*.{trabalho, emprego?} É.
>
> (SD5) Laura: *Primeiro porque é uma NECESSIDADE pro futuro*, né? depois, porque eu gosto, eu GOSTO NÃO, EU AMO, entendeu?
>
> (SD6) 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...

[4] O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?
[5] Por que você começou a estudar inglês/espanhol?
[6] Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê?

Laura, na SD5 e SD6, ao ser questionada sobre o porquê de se estudar inglês, e por qual razão gostava das aulas, identifica-se com a FD do capitalismo, pois revela, por meio dos enunciados, que aprender uma LE " *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, dessa forma, 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 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).

Entendemos 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,...,bilíngue, 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 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 7, ao responder sobre como usaria o inglês fora da sala de aula[7] e por qual motivo gostava das aulas de língua estrangeira[8], não menciona explicitamente sobre trabalho. Porém, também revela sua inscrição na inclusão social.

> (SD7) 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.
>
> (SD8) 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 e falar com outras pessoas, ou seja, romper algumas barreiras sociais e geográficas. O que percebemos é que, no imaginário discursivo dessa enunciadora, 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 SD9. 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:

> (SD9) 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?

[7] O que você estuda nas aulas de inglês/espanhol e que você sente que pode ser usado na sua vida fora da escola?
[8] Você gosta das aulas de inglês/espanhol? Por quê?

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, já que 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 tensivo-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, é possível 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.

Algumas Discussões Finais

Na primeira instância da representação enquanto inclusão, pudemos notar que o espaço acadêmico é representado com um espaço que promove inclusão. Percebemos 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. Foi possível 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 de nossa 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.

Esses resultados nos levaram, assim, em nossa ilusão de completude, a afirmar que o espaço da sala de língua estrangeira é um lugar onde os alunos com NEEs revelam sentimentos de pertencimento e deixam vir à tona que esse espaço se configura como espaço de inclusão social, acadêmica e profissional.

Por último, 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. Isso 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.

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.

Referências

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

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

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

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

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.

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

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

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

Recebido em novembro de 2021.

Aceito em janeiro de 2022.