



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

UM OLHAR EXOTÓPICO SOBRE AS INTERAÇÕES ENTRE PARTICIPANTES VISUAIS (SURDOS) E OUVINTES EM AULA DE INGLÊS

Márcia de Moura Gonçalves-Penna¹

Simone de Jesus Padilha²

Resumo

O presente artigo é uma reflexão sobre uma aula de inglês para estudantes visuais (surdos) e ouvintes em uma sala de aula inclusiva. O objetivo deste estudo é inferir, a partir das interações entre os participantes, uma cultura de aprender línguas. Os resultados indicam que a Libras, o português e o inglês foram usados durante a aula nas interações verbais em certos momentos e com objetivos específicos. Além disso, o fato de a professora ouvinte saber Libras contribuiu para maior interação e o sentimento de comunidade entre os participantes.

Palavras-chave: Bakhtin e o Círculo; Sala de aula inclusiva; Ensino de inglês.

Abstract

The present article reports on a case study with deaf, hard of hearing and hearing students in an English as a Foreign Language (EFL) class in Brazil. The purpose of this study was to infer, from the interactions among the participants, a culture of language learning in an inclusive environment. Results indicate that Brazilian Sign Language, Portuguese and English were used in class for communication in distinct moments and for specific purposes. Moreover, the fact that the hearing teacher signed Brazilian Sign Language helped the flow of interactions and the feeling of community among participants.

Key words: Bakhtin; Inclusive classroom; English teaching.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMT e membro dos Grupos de pesquisa REBAK (Relendo Bakhtin) e REBAK Sentidos. Coordenadora do Curso de tutoria “Ensino de inglês para sujeito Surdo”, PROEG/UFMT.

² Doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela UFMT. Graduação em Letras- Português/Inglês pela UFMT, professora da Universidade Federal de Mato Grosso, do PPGEL e líder do Grupo REBAK.



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

1.Introdução

E então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade (De l’Pée) ensinou-os (os visuais) a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo. (SACKS, 2011, p. 26)

Os dados discursivos com os quais dialogaremos, neste estudo, emergiram de um contexto de ensino muito especial, seja pelos participantes envolvidos, pelo currículo (re)elaborado ou, ainda, pelas interações ali tecidas, base de todo processo de ensino e de aprendizagem. Esse contexto foi um curso de inglês realizado como um projeto piloto numa parceria entre professores dos cursos de Letras Inglês e Letras Libras e a Pró-Reitoria de Graduação de uma universidade brasileira.

Os participantes do curso foram estudantes de graduação ouvintes e visuais. O termo *ouvinte* é comumente usado para designar pessoas que ouvem e falam em oposição ao termo *surdo*, que se refere àqueles com deficiência auditiva. Duarte, Benassi e Padilha (2016) propõem o termo *sujeito visual* para referir à pessoa com surdez, a fim de enfatizar o seu potencial linguístico, a sua marca social e a sua forma natural de comunicação com o meio externo. Doravante, usaremos o termo *visual* para nos referirmos à pessoa com deficiência auditiva em qualquer nível.

Nesse contexto de ensino específico, participaram 5 estudantes visuais e 4 ouvintes todos alunos do curso de Letras Libras, além de duas professoras, uma ouvinte brasileira e, a outra, uma *English Teaching Assistant* (ETA, doravante), norte-americana vinculada ao Programa Idiomas sem Fronteiras- IsF (parceria de bolsista Fullbright e MEC, Brasil) dessa universidade. A professora, era aluna do curso de Letras Libras com fluência em Libras e inglês. A ETA é fluente em Língua de Sinais Americana e estava aprendendo Libras em curso do Programa de Extensão da universidade.

Tendo em mente, portanto, esse grupo heterogêneo quanto as suas capacidades linguísticas, o currículo proposto para esse curso foi organizado do seguinte modo: conteúdos disciplinares em forma de textos escritos definidos em função de situações comunicativas do cotidiano e das experiências de ler e escrever em inglês, já que como estudantes em nível de ensino superior, já leem e escrevem uma língua falada que é o português.



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

Como componente do currículo, “a progressão ou a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” (DOLZ&SCHNEUWLY,2004, p.37) se deu na seriação temporal dos objetivos de ensino e dos conteúdos em sequência concreta realizada em sala de aula. Por ser um projeto piloto, iniciamos o curso com uma proposta e o finalizamos com uma progressão diferente. A (re)elaboração do currículo aconteceu de forma natural nas reuniões entre a coordenadora do projeto e as professoras do curso a fim de que conteúdos e proposta metodológica pudessem, em consonância, se adequar às necessidades dos estudantes, uma vez que estas iam ficando mais evidentes a cada situação de ensino e ao longo da sequência de aulas.

Neste estudo, nosso olhar pousará sobre as interações entre todos os participantes do curso. Seguiremos esse movimento de língua(gem) durante a aula em que um silencia enquanto o outro responde, ou ainda, em que vários falam/sinalizam³ ao mesmo tempo, todos aprendendo naqueles momentos de interação. Procuraremos compreender de que modo as relações ali travadas constroem negociações de sentido para a aprendizagem da língua inglesa. Da compreensão dessas interações, pretendemos flagrar aspectos para construção de uma interpretação de uma cultura de aprender línguas em fluxo.

Para tanto, consideramos a noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2011[1953]) como (mega)instrumento, conforme propõe Schneuwly (2004 [1994]), uma vez que os gêneros foram deslocados da sua situação concreta de uso na língua viva para uma situação de ensino na qual foram tomados como objeto de ensino.

Na primeira parte, faremos uma discussão das noções de língua(gem), discurso, dialogia, interação verbal, exotopia, na perspectiva enunciativa discursiva conforme Bakhtin e o Círculo (1929,1953), arcabouço teórico que ancora nosso estudo. Em seguida, faremos uma discussão interpretativa assumindo a perspectiva dialógica diante de um dado discursivo, conforme proposto por Brait (2006) e Amorim (2001) para uma Análise Dialógica do Discurso.

³ Usaremos o verbo *falar* indicando a ação da fala em língua oral e o verbo *sinalizar* indicando a ação da fala em língua de sinais.



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

2. Bases Teóricas

Nesse projeto piloto que desenvolvemos com os visuais e ouvintes, os componentes da proposta curricular foram organizados contendo uma seleção de gêneros escritos em língua inglesa. Dentre os desafios enfrentados, destacou-se o processo de tomada de consciência pelas professoras de que o gênero discursivo, como unidade de comunicação entre sujeitos na vida cotidiana, seria o objeto de ensino da língua(gem), e que as unidades linguísticas que o compõem seriam ensinadas na medida em que elas emergissem nos textos apresentados na forma de algum gênero discursivo.

O desafio se instaurou porque não há uma tradição de se ensinar uma língua estrangeira segundo a perspectiva enunciativa discursiva, apesar de ela ser sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1988). Sair do lugar comum, da “concepção de língua e de aprendizagem centrada em seus componentes linguísticos e gramaticais, não relacionando língua nem com questões do seu uso em situações socioculturais nem com relações de poder” (PENNA, 2005, p.05), envolve um processo de desconstrução de concepções.

Nesse sentido, o desafio se concretizou em dificuldades, tanto na confecção das aulas como no seu desdobramento em sala de aula pela professora e pela ETA. Nessa visão, o ensinar é dialógico, se constrói na interação. Além disso, o que se ensina são textos que na vida real são “o emprego da língua em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011[1953], p.261). Segundo Sousa (2011), em um ensino de língua em que ela está desconectada do uso corrente, “a língua torna-se apenas um conglomerado de signos e o ensino restringe-se aos conceitos pertinentes a constituição dos signos e a relação entre esses signos, trancafiados na oração, unidade da língua”.

No que diz respeito às unidades linguísticas, congruente ao pensamento de Bakhtin (2004[1929]), “a consciência subjetiva dos locutores não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas” (id., p. 91), na verdade, eles servem-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, utilizando as formas normativas num dado contexto



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

específico, tomando a língua como fato social, como forma de comunicação viva entre interlocutores.

Sobre essa questão, Bakhtin (ibid., p. 92) distingue a visão da palavra como sinal e como signo ideológico. Segundo ele, quando tomamos a língua como um sistema linguístico, um sinal, “ela se configura como uma forma abstrata, uma entidade de conteúdo imutável, um instrumento técnico de designação de algo, não pertencendo, portanto, ao domínio da ideologia, prendendo a palavra ao dicionário”. Esclarece, ainda, que no processo de compreensão do interlocutor, o “essencial não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação num contexto particular” (BAKHTIN, 2004[1929],P.92).

Tendo essas concepções em mente, é que (re)construímos, durante o período de oferecimento do curso, a escolha dos gêneros, a sequência do ensino de cada um, e o ensino das unidades linguísticas que emergiram nos textos. Na próxima seção, discutiremos a formação desses processos de ensino.

2.1 Gêneros e sequências didáticas

Schneuwly (1994) considera que o gênero numa situação de ensino é um (mega)instrumento. Isso significa dizer que os gêneros discursivos são apropriados na vida familiar e social, mas que “na escola, esses gêneros constituem o (mega)instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material escolar de trabalho para o ensino da textualidade” (DOLZ&SCHNEUWLY, 2004, p.44). Nesse contexto, existe um desaparecimento da comunicação na vida real, e o gênero torna-se uma pura forma linguística em forma de texto, cujo domínio é o objetivo do ensino. Para os autores, “é no ‘como se’ que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (Id., p.45).

Tomando a confecção e realização das aulas como uma prática social envolvendo grupos de alunos ouvintes e visuais, a nossa intenção era planejar o ensino da textualidade em língua inglesa a partir dos gêneros discursivos.



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

Estabelecemos como critério para escolha dos gêneros os seguintes fatores:

- a. Aqueles da modalidade escrita. As habilidades de ler e escrever são as únicas comuns a alunos ouvintes e visuais;
- b. Aqueles cujas formas linguísticas seriam vocábulos que se referiam a pessoas, coisas e situações concretas;
- c. Aqueles cujo uso era mediador de interações na vida cotidiana e escolar.
- d. Aqueles possíveis de serem produzidos em sala de aula.

Pelo desdobramento das aulas, observamos alguns fatores relacionados aos gêneros que influenciaram diretamente no número de aulas dadas para cada conteúdo: 1. Variações do mesmo gênero. Por exemplo, existem um número sem conta de formulários que variam desde a sua especificidade, até seu formato; 2. A existência de palavras que se referem a categorias. Por exemplo: Nacionalidades. Existem tantas nacionalidades quanto o número de países no planeta; 3. Unidades da língua, tais como verbos conjugados em diversos tempos verbais no mesmo texto; 4. Presença de várias unidades da língua como adjetivos, substantivos etc. Assim, dependendo de quanto o professor pretende avançar no ensino daquele gênero e de suas unidades linguísticas, além de levar em conta as necessidades dos alunos, o número de aulas poderá ser maior ou menor para dar conta do ensino e da produção dos textos para/pelos estudantes.

Foi nesse contexto de apropriação de gêneros discursivos dentro de uma sequência didática que abordamos as unidades linguísticas no ensino da textualidade. Neste estudo, faremos uma reflexão de como foi ensinado o léxico referente a profissões em inglês. Esse conteúdo emergiu a partir do ensino do gênero *Registration form*. É claro que existem tantas profissões no mundo que não daríamos conta de pensar em todas elas. Retomamos esse conteúdo no final do curso quando propomos aos alunos montar o seu *Picture Dictionary*, em que, na categoria profissões, os próprios estudantes selecionaram profissões do seu interesse, expandindo, nesse contexto, o seu conhecimento do léxico em inglês.

Esse curso que estávamos oferecendo foi um projeto do Programa de Tutoria da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade. Assim, elaboramos um *formulário de matrícula*



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

(*registration form*)⁴ como sendo para o Programa e no qual deveriam preencher com dados pessoais, inclusive, uma profissão, uma vez que todos eram adultos e já podiam estar inseridos no mercado de trabalho. Nosso intuito era mostrar que os textos que escrevemos, preenchemos e elaboramos circulam em alguma esfera social e que fazem parte do nosso cotidiano.

Para preencher o item *Profession* do *registration form*, apresentamos uma série de profissões por *slides*. Em seguida, fizemos um jogo de mímica para que, na interação durante o jogo, os participantes pudessem negociar o sentido entre a profissão representada e o item lexical que a significa em inglês.

A reflexão que faremos na próxima seção tem como objetivo flagrar como se constituiu esse momento de aprendizagem. Conhecemos muito pouco sobre os processos de aprendizagem do sujeito visual em sala de aula mista. Pretendemos refletir sobre as ações desencadeadas por todos os participantes daquele espaço que possam representar uma cultura de aprender língua(gem) oral pelo sujeito visual.

3. Análises

Para fins das análises dialógicas que faremos adiante, tomamos a concepção bakhtiniana (2011[1953]) de que o diálogo/discurso é a realização da linguagem em toda a sua inteireza na interação entre sujeitos vivos. É uma relação entre subjetividades, pois “é na relação com a alteridade de outrem que construímos os sentidos necessários para estruturar e concatenar enunciados” (SOUSA, 2011, p.159).

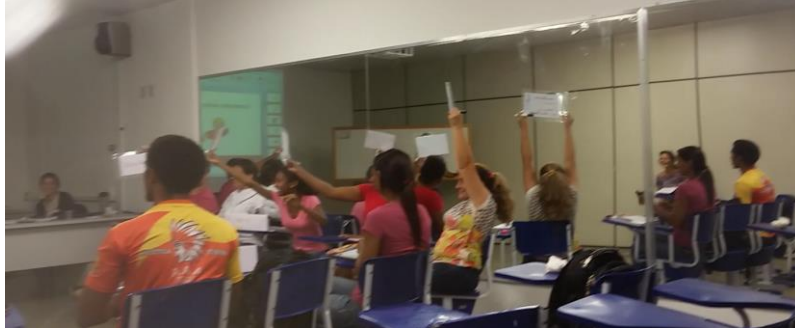
O nosso olhar que pousará sobre as cenas enunciativas pensará

a linguagem, não como objeto de ensino, como coisa passível de intelecção e ontologismos, mas como meio de fruição tanto para os sujeitos implicados no processo de ensinar e aprender quanto da própria linguagem, em liame com situações reais de comunicação [...]. (Id., p.161)

⁴ Vide anexo



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016



3.1 Análise 1

Os estudantes⁵ estavam iniciando um jogo de mímica como revisão do conteúdo sobre profissões apresentado em *slides*. Essa atividade foi proposta da seguinte maneira: cada estudante recebeu um papelinho contendo o nome de uma das profissões estudadas anteriormente que deveria ser representada por mímica. Os demais alunos observariam a mímica e deveriam inferir qual é a profissão representada e escrevê-la com caneta de quadro branco no cartão plastificado que elaboramos para atividade. Ao terminar de escrever o nome da profissão em inglês, o estudante deveria erguer o cartão e mostrar para turma o nome da profissão grafada corretamente em inglês. Venceria o jogo quem levantasse o cartão primeiro por mais vezes com a palavra grafada acertadamente.

Sérgio (V) se ofereceu para ser o primeiro a apresentar. A turma estava sentada em círculo, todos de frente um para o outro. Ele levantou-se e posicionou-se na frente do quadro branco. Travou-se a seguinte interação:

Sérgio (V) sinaliza: -Posso escrever (no quadro branco)?

Todos sinalizam: -Não!!!!!!

Sérgio ergue o braço para chamar a atenção de que ele vai começar a mímica.

Duas alunas estão conversando. Ele olha para as duas e faz um gesto de quem vai jogar o sapato em Maria (V) que está mostrando seu cartão para uma colega. Consegue a atenção das duas. Uma começa a rir e Maria (V) faz cara de quem não gostou, mas fica olhando para ele. Vários começam a rir.

⁵ Os estudantes serão identificados com nomes fictícios seguidos da identificação (V) para visual e (O) para ouvinte. A professora e a ETA, também com nomes fictícios, são ouvintes.



Sérgio(V) inicia a sua mímica e logo Lúcia(V) levanta a mão e fica chamando a atenção de Sérgio(V), indicando que sabe a resposta com o braço levantado. Outros também se manifestam querendo ser os escolhidos para sinalizar a profissão. Para lembrá-los, a professora se manifesta sinalizando enfaticamente: - É para escrever.

Lúcia(V) volta-se logo para seu cartão e escreve *police officer* corretamente. Outros também escrevem e erguem seus cartões depois de Lúcia(V), satisfeitos porque souberam a resposta. Maria(V) não escreveu nada.

Pedro(V)⁶ não gosta e reclama falando: - Não vale, eu também sabia.

A professora responde para Pedro(V) lembrando-o da regra do jogo, falando e sinalizando: -Tem que escrever, tem que escrever.

Nesta cena composta por interlocutores reais, numa situação concreta de interação, observamos sua porção verbal com o uso da Libras (sinalizada), do português (falado) e do inglês (escrito) que, inseridos no contexto da aula, com professores e estudantes ouvintes e visuais, formando o contexto extraverbal em que as interações foram construídas, apontou-nos para algumas especificidades do ensino em sala de aula inclusiva.

A língua de sinais é para o visual a sua língua natural, “um sistema de comunicação, composto por símbolos com significado convencionais, dentro de uma comunidade ou cultura” (HONORA&FRIZANCO, 2010, p.13). Segundo Sacks (2010) “os surdos criam línguas de sinais onde quer que haja comunidades de surdos; para eles esse é o modo de comunicação mais fácil e natural”. De fato, a língua de sinais era usada durante todo o tempo nas interações livres entre os participantes do jogo.

Aprendemos, com essa cena enunciativa, que em uma aula em que todos os participantes saibam a Libras, o ensino de um idioma oral como português, inglês, francês ou qualquer outro pode ser feito em sua modalidade escrita sem nenhum tipo de prejuízo para todos, visuais e ouvintes. Além disso, nesse mesmo contexto do curso em que todos os participantes ouvintes também sabem Libras, a inclusão do surdo se faz de forma natural, construída nas interações entre todos. Neste sentido, temos a valorização e o respeito à diversidade das capacidades linguísticas em sala de aula.

⁶ Pedro é visual, mas devido a um implante ele consegue falar e ouvir um pouco, além de fazer leitura labial.



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

Observamos pelas interações que os visuais, mesmo bastante engajados na brincadeira, queriam manter o uso da Libras para revelar o nome da profissão. Entretanto, como regra desse jogo didático, a palavra *police officer* não podia ser sinalizada, ela precisava ser escrita. Não observamos o mesmo comportamento nos participantes ouvintes. Eles não ergueram a mão querendo a atenção do Sérgio(V) para poder falar *policial*. Eles escreveram, apenas, em um movimento natural entre o que se observou na mímica e a escrita.

Para o ensino de uma língua falada, é preciso que os estudantes visuais exercitem a escrita no novo idioma. Se assim não for, a única outra opção é o aprendizado da Língua de Sinais de pessoas visuais que vivem nos Estados Unidos ou no Reino Unido, principalmente, lembrando sempre que a Língua de Sinais de uma dada comunidade surda não é a tradução da língua falada naquela localidade. Assim, a Libras não é uma versão sinalizada do português, assim como a Língua Americana de Sinais e a Língua Britânica de Sinais não são versões sinalizadas do inglês e sim uma língua distinta de qualquer outra. Queremos, com essa observação, ressaltar que o ensino de inglês diz respeito à língua oral na sua modalidade escrita.

Outro fator relevante é que o professor, ou aquele em destaque na frente do grupo (como aconteceu no jogo), deve sempre ser visualizado de frente pelos demais. Sérgio (V) esperou que todos estivessem com os olhos cravados nele para começar a mímica. Da mesma forma, ele ficou em pé de tal maneira que todos pudessem ver as suas mãos em movimento. Desse contexto, tomamos a posição corporal do professor como de relevância no ensino para o visual. Além da leitura das mãos que sinalizam para seu interlocutor, muitos visuais também fazem leitura labial, daí a relevância do posicionamento em sala dos participantes para que a interação seja possível, para que cada universo de aprendizagem vá se construindo, sempre em relação com o outro.

3.2 Análise 2

Neste excerto, Paula(V) lê a profissão *construction worker* (operário na construção civil) e representa na mímica o *architect* (arquiteto). Eis a cena enunciativa:

Paula(V) levanta-se e vai para frente do quadro branco. Coça a cabeça como que



pensando como vai representar a profissão. Inicia a mímica como quem está olhando em volta, coloca a mão sobre os olhos olhando para o alto e depois faz como se estivesse desenhando e escrevendo. Olha para o lado, faz como se conversasse com alguém e volta a desenhar.

Lucia(V) mostra seu cartão e, como está empolgada, levanta-se e vai em direção a Paula(V) mostrando o que escreveu. Pedro(V) fala: - ah, eu sei, eu sei. E abaixa a cabeça para escrever. Os demais estão escrevendo. Paula(V) nega com a cabeça para Lúcia(V).

Rosa(V) ergue seu cartão e o mostra para Paula(V) que nega com a cabeça indicando que não é a resposta correta.

Pedro(V) ergue seu cartão. Paula lê e nega com a cabeça novamente. Bete(O) pede a Pedro(V) para ler o que ele escreveu.

Enquanto isso, a ETA que estava sentada se levanta e abana a mão chamando a atenção de Paula(V). Lucia(V) já está de pé novamente olhando atenta para o que a ETA sinaliza para Paula(V).

–Não é alguém que trabalha com construção? Sinaliza e gesticula a ETA como se fosse alguém colocando cimento em uma superfície. Paula(V) faz sinal de que irá repetir a mímica.

Todos estão atentos e Rosa(V) sinaliza para o grupo em geral de que não tem ideia da profissão. Sandra(O) mostra seu cartão e, mais uma vez, Paula nega, agora balançando a cabeça e sinalizando.

Pedro(V), já sem paciência, pede falando e sinalizando: -De novo, vai, de novo!

Paula(V) repete a mesma mímica e todos ficam quietos sem pensar nada de novo. Lucia(V), sempre à frente, tenta mais uma vez e mostra seu cartão escrito *construction worker*. Paula(V) sinaliza que sim e Lucia(V) comemora pulando e erguendo os braços em sinal de vitória.

A ETA interfere sinalizando para Paula que ela estava enganada em sua representação. Mostra, pelos *slides*, que ela tinha representado *architect* e faz a mímica que diferencia os dois em termos de profissão e sinaliza: - o arquiteto desenha, planeja e o construtor constrói.

Paula(V) sinaliza que entendeu agora a diferença, Lucia(V) ainda está de pé satisfeita em ter descoberto a profissão por tentativa e erro, Pedro(V) fala e sinaliza ao mesmo tempo: - é diferente, é diferente!, como quem explica algo em concordância com a



ETA.

Conforme discutimos em seção anterior, ao tomarmos os recursos lexicais da língua como, por exemplo, os vocábulos que significam as profissões, eles são, para Bakhtin (2004[1929]), uma forma linguística, desprovida de real juízo de valor se não for realizada pelo falante em seu enunciado concreto, numa situação dada.

Foi por esse motivo que, no jogo, os interlocutores de Paula(V) não conseguiram identificar pela mímica a profissão correta. Tomando a mímica como um enunciado concreto, a profissão ali gesticulada era um sinal, uma palavra neutra apenas, visto que ela não encontrou ressonância nas consciências dos interlocutores. Para ser um signo ideológico os participantes do curso deveriam tê-la reconhecido na representação mímica. Segundo Bakhtin, o psiquismo e a ideologia estão em interação dialética constante tendo como terreno comum o signo ideológico: “o signo ideológico vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico” (id., p.16).

Observou-se, naquele contexto, todo um processo de negociação de sentidos, porque, para os interlocutores de Paula(V), o que importava era encontrar a forma linguística que figurasse naquela mímica, que tornasse essa forma um signo adequado àquela representação no jogo. Se Paula(V) tivesse tido que representar *architect*, certamente os participantes teriam encontrado o signo que representasse aquela profissão.

Essa negociação constituiu-se de valorações que somente são possíveis em um contexto social, entre sujeitos socialmente organizados que, em suas interações como as que são possíveis construir pelo jogo em sala de aula, oportunizam aos participantes envolvidos significar o mundo em que vivem. No jogo, a comunicação verbal naquele contexto específico desempenhou papel essencial na interação, e nela, a construção da aprendizagem de língua e de formas de aprendizagem.

4. Considerações finais



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

Os dados que emergiram da análise dessas cenas enunciativas constituem o processo inicial de reflexões que desenvolveremos durante o doutorado e não pretendem ser, portanto, conclusivos.

O objetivo deste estudo foi interpretar as interações entre todos os participantes do curso como movimentos que constroem, pela língua(gem), as aprendizagens em seus diversos matizes no contexto de sala de aula mista e inclusiva de língua inglesa como língua estrangeira.

Sobre o movimento das linguagens, a visualidade esteve presente o tempo todo: nos *slides*, no quadro branco e nos cartões onde eram feitos os registros escritos e imagéticos e, também, nas mãos dos sujeitos que sinalizavam a Libras nas interações livres.

A língua inglesa, em sua modalidade escrita, foi (re)significada durante todo o tempo por meio do jogo. A atividade lúdica em sala de aula propiciou prazer em usar e descobrir a língua na interação com os colegas, fazendo daquele um momento único e significativo de aprendizagem.

De nossa parte, estamos ainda dando nossos primeiros passos dentro do universo da comunidade visual que, representada por aquele pequeno grupo, nos acolheu com tanta alegria e entusiasmo. O que podemos inferir são, talvez, elementos que possam constituir uma cultura de aprender línguas em outros contextos de ensino em sala de aula mista.

Observamos uma grande motivação para aprendizagem do inglês expresso pela participação de todos que, envolvidos no jogo, deram asas ao voo pleno da linguagem na interação com o(s) outro(s), unindo língua e vida. As relações dialógicas construídas ali proporcionaram uma atitude responsiva-ativa de todos os sujeitos, ouvintes e visuais que participaram efetivamente da atividade.

No mais, esperamos com este estudo contribuir para formação de professores de línguas que poderão vir a ter estudantes visuais em suas classes. Que os tempos de exclusão não encontrem guarida em nossas salas de aula, e que as interações, nas nossas relações com o outro, constituam espaço de todos os tipos de aprendizagem.



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. H. S.; PADILHA, S. de J. *Alunos visuais e alunos ouvintes*. Revista Diálogos, V.4, N.1, 2016. Cuiabá, 2016.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, S.P.: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11º ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

_____. (1953). O Problema do Texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. *Estética da Criação Verbal* (1979). 6º ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo, S.P.: Contexto, 206.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, A.; BENASSI, C.; PADILHA, S. J. *Sujeitos ouvinte e visual: da oralidade à visualidade*. Revista Diálogos, Cuiabá, 3 fev. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/revdia/article/view/3371> Acesso em: 24 Mar. 2016

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais*. Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. Revisão Especializada: Flaviana B. S. Saruta (Surda). São Paulo, SP: Ciranda Cultural, 2010.

PENNA, M. M. G.. *Concepções de ensinar e aprender inglês no discurso da revista Escola e identidade docente*. 112 p. Dissertação (Mestrado em estudos de Linguagem), Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SACKS, O. *Ouvindo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. 4 ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In R. H. R. ROJO; G. S. CORDEIRO (Tradução e Organização). *Gêneros Orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SOUSA, H. J. G. *Linguagem, Alteridade e ensino*. Anais do I EEBA –Disponível em <http://eebaeducacao.blogspot.com.br/2011/10/hadson-jose-gomes-de-sousa.html> Acesso em: 22 set 2016.



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

Anexo



Registration form

Full name:	
Date of birth:	
Email:	
Address:	
City:	
Telephone number:	cell number:
Email:	
Deaf: ()yes	Hearing: ()yes
RGA:	
Has had speech therapy? Yes () no ()	
Nationality:	Languages:
Profession:	