

## DIALOGISMO E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE INGLÊS COM ESTUDANTES VISUAIS (SURDOS) E OUVINTES

Márcia de Moura Gonçalves-Penna<sup>1</sup>  
Simone de Jesus Padilha<sup>2</sup>

**RESUMO:** No presente artigo, apresentamos e discutimos alguns enunciados produzidos por participantes visuais (surdos) e ouvintes em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira numa universidade brasileira. Para tanto, levamos em consideração a concepção dialógica da linguagem, de acordo com as contribuições teóricas de Bakhtin e do Círculo (1929, 1953), a proposição de gêneros discursivos como megainstrumento de Schneuwly (1994), e a noção de sujeito visual conforme propõe Duarte (2016). Neste recorte, discutimos a construção de enunciados da esfera escrita nas línguas inglesa e portuguesa pelos participantes do curso e, também, os trazidos pela professora em *slides* para apresentação do conteúdo de ensino. Além disso, discutimos o uso da Língua Brasileira de Sinais para o ensino de inglês como língua estrangeira. A análise nos informa que os enunciados orais e escritos produzidos pelos participantes se constituíram, em sua materialidade, por línguas em contato, demonstrando que a aprendizagem de uma língua estrangeira é tecida nos fios dialógicos dos discursos. Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Relendo Bakhtin- REBAK/PPGEL/UFMT.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Aprendizagem de Inglês. Sujeito Visual (surdo). Interação. Gêneros do Discurso.

**ABSTRACT:** This article aims at presenting and discussing some written utterances by visual (deaf) and hearing participants of an English as a foreign language classroom at a Brazilian university. This study is based on the dialogical conception of language according to the theoretical contributions of Bakhtin and the Circle (1929, 1953), the proposition of genre as a megainstrument by Schneuwly (1994), and the notion of visual person as proposed by Duarte (2016). In this clipping, we discuss the construction of written utterances produced both in English and Portuguese during the class by its participants, and those brought by the teacher in slides to introduce the teaching contents. We also discuss the use of Brazilian Sign Language for teaching English as a foreign language. The analysis informs that the oral and written utterances produced by the participants were constituted by languages in contact, demonstrating that the learning of a foreign language is woven in the dialogical strands of discourse. This research is related to the REBAK Research Group, PPGEL / UFMT.

**KEYWORDS:** Dialogism. English learning. Seeing Person. Interaction. Discourse Genres.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL, UFMT, Cuiabá -MT, Brasil. Membro dos grupos e pesquisa REBAK e REBAK Sentidos. E-mail: [mmgpenna@gmail.com](mailto:mmgpenna@gmail.com).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL, UFMT, Cuiabá- MT, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Relendo Bakhtin - REBAK. Bolsista CAPES/UFES. E-mail: [simonejpl@gmail.com](mailto:simonejpl@gmail.com).

## Introdução

O enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles.

(VOLOSHINOV; BAKHTIN)

Compreender a sala de aula de língua estrangeira e os processos de ensino e aprendizagem envolvendo participantes que ouvem, falam, escrevem e leem uma língua<sup>3</sup>, seja em escola pública ou privada, ou no ensino fundamental, médio ou superior, tem sido o objetivo maior de linguistas aplicados nas últimas décadas (ASSIS PETERSON; SILVA, 2009; SANTOS; ASSIS-PETERSON, 2012; ALMEIDA FILHO, 2014; PAIVA, 2018, entre outros). Entretanto, essa área de pesquisa tem aberto um importante campo de investigação que é a sala de aula de línguas estrangeiras para sujeitos visuais, conforme denomina Duarte (2016) as pessoas que usam a língua espaço-visual para comunicação face a face em suas interações com os interlocutores na vida social, sendo essa a sua primeira língua<sup>4</sup> (L1).

Em nossa pesquisa de doutoramento, um dos aspectos que estão sendo investigados sobre a sala de aula é como se constituem as interações verbais entre participantes ouvintes e visuais e de que modo essas enunciações refletem os processos de ensino-aprendizado de língua inglesa. A epígrafe que introduz esse trabalho relaciona os interlocutores em um dado contexto social com as construções de sentido feitas por cada um deles nas trocas verbais. Esse pensamento bakhtiniano e do Círculo a respeito das relações dialógicas e das interações está na base da sua concepção de linguagem sobre as quais iremos nos ancorar na realização deste estudo.

O propósito da análise que desenvolveremos neste artigo é apresentar e discutir alguns registros de atos comunicativos de participantes de um curso de inglês oferecido para estudantes visuais e ouvintes em uma universidade pública brasileira. Que línguas foram usadas nas trocas verbais? Em quais modalidades (oral, escrita, sinalizada) os enunciados foram produzidos? Essas escolhas eram situacionais? Qual é a importância, para prática docente, da compreensão de como se constitui o intercâmbio verbal entre visuais e ouvintes em situações concretas de

---

<sup>3</sup> *Ouvinte* é a denominação usada pela comunidade visual para se referir à pessoa que ouve e oraliza e cuja língua materna é oral-auditiva.

<sup>4</sup> Duarte (2016) ressalta que há visuais cuja língua materna, ainda na infância, é o português devido à sua convivência com a família que usa um português gestual e não a Libras. Nesse sentido, quando o visual passa a se apropriar da Libras e a usá-la para comunicação, essa torna-se sua L1. Assim, daremos preferência ao termo L1 ao de língua materna. A L1 do visuais no Brasil é a Língua de Sinais Brasileira (Libras).

uso da linguagem em sala de aula? A nosso ver, essas questões são relevantes para professores de línguas estrangeiras, uma vez que envolvem fatores que estão na base das relações de construção de sentido em sala de aula e caracterizam todo o processo de ensino-aprendizado, conforme discutiremos adiante.

Para tanto, na próxima seção, apresentaremos o contexto de ensino em que o curso foi realizado e sua organização. Em seguida, apresentaremos os registros de enunciados obtidos durante algumas aulas e os discutiremos à luz dos pressupostos teóricos sobre a linguagem, conforme propõem Bakhtin e o Círculo.

### **O curso de inglês para o sujeito visual**

Em 2015, coordenamos um Projeto Piloto vinculado ao Programa de Tutoria de uma Universidade Federal Brasileira e cujo nome “Curso de Inglês para o Acadêmico Surdo” refletia o objetivo geral da proposta. Esse Projeto Piloto foi desenvolvido em um contexto de grande fomento do ensino de inglês na universidade onde atuávamos, naquela ocasião, como Coordenadora Pedagógica do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), que tem atendido a comunidade acadêmica com ensino de inglês e aplicação do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).

O curso foi desenvolvido no período de março a maio de 2015, contando com a inscrição e participação de 7 acadêmicos, sendo 5 visuais e 2 ouvintes. A aluna tutora, ouvinte, era fluente em LIBRAS e em inglês. Por ter morado 12 anos nos Estados Unidos da América e por possuir o *Teaching English as a Second Language Certificate* (TESOL), consideramos a aluna apta a participar como professora desse projeto piloto. Contamos, ainda, com a colaboração e participação de uma *English Teaching Assistant* (ETA) norte-americana, que veio para UFMT vinculada ao programa Idiomas sem Fronteiras pela Fundação Fullbright. Enquanto cursava a faculdade no *College of New Jersey* (EUA), a ETA fez a disciplina *Communication Disorders and Deaf Studies* e tinha conhecimento da Língua Americana de Sinais e um pouco da cultura surda, o que a tornou apta a participar do Projeto como colaboradora, atuando em parceria com a aluna tutora. Quanto aos alunos do curso, todos os participantes eram estudantes do 3º semestre do Curso de Letras LIBRAS da UFMT.

A proposta original para esse Projeto Piloto foi desenvolver a prática de leitura e escrita em inglês tendo o gênero discursivo, de viés bakhtiniano, como megainstrumento

(SCHNEUWLY, 2004) ou objeto de ensino. Assim, o conteúdo programático foi organizado a partir de diferentes gêneros do cotidiano, cujo critério de seleção inicial foi que contivessem estruturas da língua como vocabulário e itens gramaticais em nível iniciante, equivalente ao nível A1 do Quadro Comum Europeu. Tendo tomado essas primeiras decisões que implicariam na escolha adequada do conteúdo programático, o próximo passo que tomamos foi pensar em gêneros escritos e, dentre esses, aqueles usados no cotidiano que tivessem conteúdos temáticos relacionados a dados pessoais, escolares ou de trabalho, ou sobre o corpo, por exemplo. O Projeto/Curso teve duração de 30h/aula e os registros dos enunciados que apresentaremos neste estudo são do acervo de fotos dessa sala de aula.

### **Dialogismo e interação verbal: um estudo de enunciações**

A compreensão amadurece apenas na resposta.

(BAKHTIN)

Para Bakhtin (2011), é na relação com a alteridade, com o outro, que os indivíduos se constituem. Constituímo-nos e nos transformamos nos atos de interpretação e compreensão em que a palavra, o enunciado alheio se faz presente. Isso posto, posicionamo-nos nesta discussão como docentes e pesquisadoras cujas visões em torno do ensino-aprendizado de inglês como língua estrangeira foram se elaborando ao longo dos anos a partir de relações dialógicas e valorativas com outros professores e pesquisadores que têm investigado a sala de aula para pessoas ouvintes.

O contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para ouvintes é permeado por ações de linguagem que objetivam tanto aprender uma língua, como aprender sobre essa língua-alvo<sup>5</sup>, ou mesmo, sobre questões ideológicas relacionadas a seus usos. Além disso, não somente a academia apregoa que ensinar uma língua estrangeira usando-a nas interações face a face entre os participantes do curso, tanto nas trocas livres como nas planejadas, é mais eficaz para aprendizagem, como o próprio senso comum abraça o discurso de que o que importa é “falar” inglês, que a aula precisa ser dinâmica e divertida e que nela todos devem interagir na língua-alvo (GONÇALVES-PENNA, 2008; SOUZA, 2010).

---

<sup>5</sup> Língua-alvo é o termo usado para designar a língua objeto de ensino e aprendizagem.

A noção de alteridade se relaciona com essas valorações, com a ideologia, com as muitas vozes sociais que vão nos constituindo permanentemente como sujeitos sociais ouvintes, neste caso, a grande maioria dos cidadãos brasileiros. Historicamente, nossas salas de aula têm tido, até o início desta década, somente estudantes ouvintes e, conseqüentemente, nossa identidade docente tem sido construída e permeada pelos discursos em torno dos processos de ensino voltados para esses sujeitos. Entretanto, os bancos escolares em todos os níveis de ensino no Brasil estão recebendo estudantes visuais em resposta às políticas educacionais e pelo reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como língua de comunicação dos visuais.

Do lugar social de onde falamos como professora de inglês, estamos nos deixando transformar através do outro que são os estudantes visuais com os quais convivemos no referido Projeto Piloto que coordenamos. Segundo CATARINO *et al.* (2015, p. 841), “essa visão de alteridade permite que as marcas do outro apareçam na atividade docente, de maneira a transformá-la e obrigá-la a falar de outro modo, com outra linguagem, outros caminhos”.

Além disso, considerando a alteridade como constitutiva da pesquisa, ela assume uma dimensão de estranheza, causada pelo distanciamento do pesquisador que “abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26). É esse posicionamento exotópico que permite a possibilidade de diálogo entre o pesquisador e o outro em uma análise dialógica, em um estudo da linguagem cujas particularidades apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído.

Duarte (2016, p.28) ressalta que os sujeitos visuais foram e ainda são marcados pelas condições físicas da ausência de audição, pela sua condição física/biológica. Devido essa questão, até o ano 2002, as propostas educativas relacionadas a eles foram desenvolvidas nos espaços escolares das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil. O percurso de superações e conquistas do povo visual brasileiro nos estudos da cultura, da identidade, da língua e da educação é amplamente discutido nos trabalhos de Quadros (1997; 2005), Skliar (1998), Lopes (1998), Perlin (1998, 2004), Karnopp (2005), Dias (2010), entre outros, mas sua discussão aqui foge ao escopo deste trabalho. Para nós, interessa-nos o resultado dessas conquistas que é o fato de atualmente pessoas visuais ocuparem os bancos universitários e desejarem, como lhes é por direito, ocupar, também, os bancos das salas de aula de inglês.

Para tanto, necessário se faz, a nosso ver, tomar cada aula como um enunciado em que o docente, em sua autoria responsável na tessitura das ações de linguagem em aula, constrói, nas interações ali tecidas entre os participantes, uma arquitetônica única, singular, que reflete e

refrata os sujeitos, as línguas. Para Bakhtin (2010), a arquitetônica é a estruturação do discurso, sempre relativamente estável, que une e integra o material, a forma e o conteúdo em um tempo e espaço, imbuindo, no devir, o enunciado com sentidos que serão construídos nas relações dialógicas entre os sujeitos. Destarte, acreditamos que a arquitetônica da aula de inglês se diferencia em forma e conteúdo da aula para ouvintes. Na aula para visuais, a sua forma está vinculada à composição cujo acabamento é centrado na visualidade; quanto ao conteúdo, o foco é o uso dos gêneros do discurso na modalidade escrita com os quais o sujeito visual estabelecerá relações dialógicas com as vozes das outras pessoas, dos grupos sociais, de suas opiniões e posicionamentos.

Relendo a filosofia bakhtiniana a respeito da escrita, Bubnova (2011, p.269) acredita que “Bakhtin não trata a oralidade como um domínio à parte da escrita, e não faz uma drástica divisão entre cultura oral e a cultura escrita como dois âmbitos contrastantes”. Nessa perspectiva, o autor distingue os gêneros discursivos primários, principalmente os orais, e os secundários, que pertencem à esfera da comunicação discursiva escrita. É nos usos da língua, na produção dinâmica dos sentidos entre os interlocutores, e não na oralidade ou na escrita, que são construídas as posições ideológicas, éticas. Para a autora, “desse ponto de vista, a escrita é a transcrição codificada das vozes, capaz de transmitir os sentidos desse diálogo ontológico - posto que, segundo Bakhtin, ser é comunicar-se dialogicamente” (BUBNOVA, 2011, p.270).

Com relação à oralidade em sala de aula, é comum observarmos, principalmente em cursos de idiomas para ouvintes que, desde o nível elementar, o professor procura usar o inglês para mediar o ensino, e recorre à primeira língua, nesse caso o português, para facilitar o entendimento em alguma explicação. Diferentemente, nossa proposta é que o ensino de inglês para o visual deverá atender à visualidade desse estudante por meio do uso da Língua de Sinais Brasileira nas trocas verbais que requeiram interação face a face, a fim de promover a construção de sentidos em um processo de compreensão ativa dos enunciados ali realizados entre os participantes da aula.

Segundo a noção de compreensão ativa em Bakhtin (2010, p.91), a orientação do falante é sempre para o mundo particular do seu interlocutor, em que, ao penetrar “no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem”. Fazendo uma relação com a epígrafe que abre esta seção, o ato responsável do professor em suas enunciações deverá estar direcionado ao seu interlocutor visual, criando nele um terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. Para Bakhtin (2010, p. 90-91), “a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a

outra”. Essa compreensão “de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido” é que enriquece o interlocutor de novos elementos, é por meio dessa compreensão em língua de sinais que se constitui o sujeito visual, que ele conta para construção de sua aprendizagem em uma língua estrangeira.

O uso da Libras pelo visual em nada prejudica o seu aprendizado do inglês. Conforme o pensamento bakhtiniano, a interação é orientada para uma enunciação e, portanto, a construção de sentidos sobre o inglês é feita nas interações face a face, seja usando a Libras como mediadora do processo de ensino-aprendizado entre professores e estudantes, seja nas atividades em grupo ou em dupla que visem à construção de sentidos sobre a língua-alvo. Ademais, o ato de sinalizar do visual com seu interlocutor reflete o modo como ele aprende, o modo como ele realiza a elaboração dialógica *na e pela* linguagem em uso. Para Bakhtin, “a consciência adquire forma e existência no signo ideológico e toda atividade mental, enquanto discurso interior, somente pode realizar-se a partir de uma orientação social” (GEGE, 2009, p.17).

O ensino bilíngue, isto é, realizado por meio da Libras, garante ao estudante visual que os conteúdos de qualquer disciplina sejam ministrados em língua de sinais. Nesse sentido, destacamos uma reflexão de Machado (2011, p.6) sobre a formação de professores e sua relação com os estudantes visuais:

A presença recente da língua de sinais na educação, como disciplina obrigatória nas licenciaturas, nos cursos de fonoaudiologia e como direito de educação bilíngue para os surdos, aponta aos profissionais, uma série de questionamentos, inquietudes e desafios frente ao contexto educacional. Muitas indagações e polêmicas despertaram entre os profissionais, pois se introduziu um novo olhar sobre a pedagogia, não somente a oral-auditiva, mas a pedagogia viso espacial, no processo de ensino e aprendizagem; uma ruptura de paradigmas. (...) Alunos surdos usuários da ‘Libras’ e em processo de aquisição da mesma, estão no ensino regular em diferentes níveis de ensino. Entretanto, a questão não é somente os professores saberem que os alunos são diferentes, no caso dos alunos surdos e dos professores ouvintes, é poder estabelecer uma comunicação significativa e que promova relações afetivas e efetivas de diálogos e aproximações entre as fronteiras do ouvir e não ouvir. É importante lembrarmos que para os surdos é vital que a sociedade reconheça que a língua brasileira de sinais na vida desta comunidade representa a liberdade de expressarem-se e sentirem-se identificados e valorizados (MACHADO, 2011, p. 06).

A nosso ver, *as fronteiras do ouvir e não ouvir* a que se refere Machado distingue capacidades linguísticas que nos informam modos de aprendizagem. Para Bakhtin, não se separa o sujeito da língua que o constitui ideologicamente (SOUZA; PADILHA, 2017, p.132). Nesse sentido, na sala de aula que visa ao ensino de inglês para o sujeito visual, os usos de linguagem no contexto de ensino devem, a nosso ver, ser considerados quanto à pluralidade das

línguas (Libras, português e inglês), assim como, também, devem ser levados em conta os diferentes modos (sinalizados, escritos e oralizados) em que são produzidos. WILCOX; WILCOX (1991, p.24) afirmam que uma língua está em relação a outras línguas quanto à sua modalidade. Nesse sentido, as línguas orais-auditivas tais como o inglês, francês, espanhol, japonês, árabe, etc. podem ser representadas nas modalidades oral e escrita. Da mesma forma, as línguas viso-espaciais podem ser representadas nas modalidades sinalizada e escrita.

Sobre quais línguas foram usadas nas trocas verbais e em quais modalidades elas foram produzidas, veremos que a enunciação construída de maneira significativa num determinado momento social e histórico, como na sala de aula, surge das réplicas, do diálogo. As concepções a respeito do objeto de ensino vão se construindo, penetrando “os discursos, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas” (BAKHTIN, 2010, p. 86).

No curso de inglês para visuais, como comentamos anteriormente, o gênero discursivo visto como megainstrumento, conforme propõe Schneuwly (2004), foi objeto de ensino da língua inglesa. Para Bakhtin (2011, p.283), aprender a falar significa aprender a construir enunciados e “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais”. Assim, o objetivo de aprendizagem do curso foi apresentar o gênero e discutir a respeito dele questões, tais como, seus contextos de produção e circulação, seu conteúdo temático, sua forma composicional e os aspectos linguísticos que compõem o texto. A nosso ver, em sala de aula, tomar o gênero como objeto de ensino requer, no ato responsável do professor, a condução do estudante por caminhos que o levem a (re)conhecer a concepção dialógica da linguagem.

O conceito de dialogismo, que está no centro do pensamento bakhtiniano e do Círculo, é “ideia-mestra segundo a qual toda voz (ato) humana(o) envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/discurso” (SOBRAL, 2009, p.33). Nesse sentido, todo falante é um respondente porque

sua fala pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes, com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p.272).

As relações dialógicas são constitutivas da interação entre sujeitos no intercâmbio verbal e, é nesse intercâmbio, por sua vez, que as enunciações se constituem em enunciados. Como unidade da comunicação discursiva, “intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações” (BAKHTIN,



2011, p.278). É por meio da linguagem que, na sala de aula, professores e estudantes em suas interações tecem discursos que constroem todo o processo de ensino e aprendizado.

É por meio dos gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados, que empregamos a língua. Nas aulas de inglês para o sujeito visual, as trocas verbais, sempre situacionais, se caracterizaram por enunciações em diferentes gêneros: o diálogo, forma textual propriamente dita, os *slides* preparados pela professora, a exposição dialogada com uso do quadro branco como suporte para o registro escrito, dentre outros.

Na aula para o sujeito visual, a escolha dos *slides* para aula de inglês requer do professor um cuidado especial, uma vez que ele é usado como coadjuvante da fala do professor. Esse cuidado deve ocorrer porque os *slides* trazem imagens da esfera escrita (gravuras, gráficos, etc.), e o sujeito visual terá dificuldade em interagir com elas e com o professor ou com o intérprete que estará sinalizando em Libras a respeito dessas imagens. Os *slides*, como um tipo de enunciado, refletem um planejamento discursivo do professor, e sua finalidade é a de organizar a sequência de conteúdos temáticos a serem apresentados e discutidos entre os participantes.

Muito utilizado em sala de aula na atualidade, nas aulas de inglês do curso piloto para os visuais que oferecemos, o seu conteúdo temático foi sobre os gêneros discursivos do cotidiano da esfera escrita em inglês, tais como, *the identity card, the calendar, the Picture dictionary, the weather forecast*, dentre outros. Por sua construção composicional, podendo conter signos verbais e não verbais, o uso do *slide* é situacional, pois sua finalidade como enunciado é mediar as enunciações em Libras entre professor e o sujeito visual. Em uma aula sobre o gênero *Picture dictionary*, a professora, a partir das imagens projetadas pelo *datashow*, foi costurando fios discursivos dos participantes a respeito do dicionário, deixando que cada um, ao mesmo tempo em que emitia sua opinião, também se deixava constituir pelos valores atribuídos a esse gênero. Exemplos de dois *slides* elaborados pela professora:

**Figura 1**



Fonte: acervo particular.

Figura 2



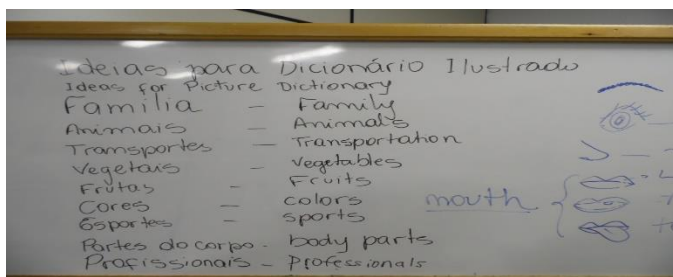
Fonte: acervo particular.

Segundo Sobral (2010, p. 35), em seu cunho filosófico, o “dialogismo designa a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos”. A nossa constituição como sujeito social se concretiza nas nossas relações dialógicas e elas refletem o modo como aprendemos, como criamos sentidos na vida social. Os acordos de sentidos entre sujeitos se concretizam *no e pelo* discurso e, no processo de ensino-aprendizado do inglês pelo sujeito visual, a interação por meio da Libras os permite agir como sujeitos sociais em um processo de produção e compreensão ativa de enunciados.

Outro gênero discursivo típico de sala de aula é a exposição dialogada. Nela, os diálogos construídos nas interações face a face são constituídos por réplicas em condições da comunicação discursiva imediata entre professor e estudantes. Ao longo da exposição dialogada, um suporte frequentemente usado pelos professores para o registro escrito das ideias e formas da língua, material das enunciações, é o quadro branco.

Apresentamos, abaixo, o registro de um enunciado registrado no quadro branco de uma aula de inglês para o sujeito visual.

Figura 3



Fonte: acervo particular.

Esse enunciado foi construído durante uma atividade proposta pela professora envolvendo a produção, pelos estudantes, de um *Picture dictionary*. Antes de cada um iniciar a confecção do seu dicionário, a turma iria decidir, em conjunto, as categorias que poderiam compor as seções do dicionário. À medida que os alunos foram sugerindo, a professora foi registrando primeiramente em português e, em seguida, em inglês, essas categorias. Foram escolhidas: *family, animals, transportation, vegetables, fruits, colors, sports, body parts, professionals*. Considerando a sua materialidade linguística, observamos que essas enunciações refletem processos de ensino-aprendizagem amparados na produção de enunciados escritos em inglês e português. Acreditamos que o uso do português, segunda língua dos visuais, contribuiu para aprendizagem do inglês na medida em que os interlocutores acharam necessário o seu uso para estabelecer acordos de sentido.

Relendo a visão de linguagem bakhtiniana, segundo Sobral (2010, p.40), o “Círculo concebe o sentido como fruto da interação, de cunho dialógico”. Essa noção, em sentido amplo, trata do fundamento do sentido que é a relação entre os sujeitos que pode ocorrer em diferentes níveis, mesmo além do plano da relação face a face. Esses níveis podem ocorrer em trocas verbais imediatas, no nível de práticas sociais, institucionais e mesmo no nível do horizonte social. Este artigo é uma resposta, é fruto dos sentidos que construímos em nossa interação com os participantes do curso de inglês para o sujeito visual.

### Considerações finais

Este artigo, cujo tema central discute o ensino de inglês para o sujeito visual no contexto do ensino superior, constitui uma reflexão de grande relevância para os estudos concernentes à formação do professor de inglês como língua estrangeira para atuar na escola inclusiva, conforme propõem as políticas educacionais que tratam sobre essa questão.

Considerando as análises apresentadas, reconhecemos que o estudante visual requer de nós professores ouvintes um olhar alteritário e responsável sobre como se caracterizam os processos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras por esse sujeito. Acreditamos fortemente que, em compreendendo como são construídos os sentidos sobre a língua-alvo pelos visuais por meio das interações em sala de aula, a escola e a universidade poderão criar contextos de aprendizagem que favoreçam não somente a sua entrada, mas também, sua permanência e conclusão dos cursos.

Esta pesquisa aponta para caminhos teórico-metodológicos para o ensino de línguas estrangeiras que em muito se diferencia das abordagens de ensino de línguas para ouvintes. Os dados refletem um impacto sobre a elaboração de um currículo centrado na compreensão e produção de enunciados, sobre a arquitetura da aula constituída pelo contato de línguas e sobre usos de linguagem que favorecem a compreensão ativa do estudante visual. Além disso, pretendemos, com este estudo, contribuir com os debates sobre educação inclusiva em um diálogo interdisciplinar com os estudos dialógicos da linguagem visto que, retomando Sobral (2010, p. 35), o “dialogismo designa a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos”.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2014, p. 11-34.

AMORIM, M. *O Pesquisador e seu Outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo, SP: Musa Editora, 2004.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N.. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética* (Teoria do romance) [1975]. 6ªed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação verbal* [1979]. 6ªed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2011.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, 6(1):268-280, Ago./Dez. 2011. (Versão para o português: Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli).

CATARINO, G. F. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A.; QUEIROZ, G. R. P. C. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v.21, n.4, p. 835-849, 2015.

DUARTE, A. S. *Metáforas Criativas: Processo de Aprendizagem de Ciências e Escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua pelo Estudante Visual (Surdo)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

(GEGE) GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2009.

GONÇALVES-PENNA, M. M. A Revista Escola e o discurso do entretenimento no ensino de línguas estrangeiras. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

KARNOPP, L. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2005.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

MACHADO, R.R. *Língua Brasileira de Sinais: Libras*. Ponta Grossa: UAB/NUTEAD, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Interaction and Second Language Acquisition: na ecological perspective. *Ecolinguística. Revista Brasileira de ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)*, N.4, V. 1, P. 76-90, 2018.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. O lugar da cultura surda. In: LOPES, M. C.; THOMA, A. da S.(Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

SANTOS, D. A. G.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ensino de inglês na escola pública: revolvendo crenças e aerando discurso. *Revista Ecos*, Cáceres, v.13, p. 179-204, 2012.

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

SKLIAR, C. A forma visual de entender o mundo. *Educação para todos: revista especial*. Curitiba, PR: SEED / DEE, 1998.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, S. A.; PADILHA, S. J. Laboratório de Aprendizagem Avançada: identidade e alteridade na construção da aprendizagem do estudante surdo no AEE/Ensino Superior. In: SILVA, S. S. O. (Org.). *Formação de Professores para uma Sociedade Inclusiva*. Curitiba: Appris Editora, 2017, p. 131-147.

SOUZA, V. G. Vozes que circulam entre a teoria e a prática de professores de inglês da rede pública estadual. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

WILCOX, S.; WILCOX, P. *Learning to see: American Sign Language as a Second Language*. Englewood Cliffs, NJ: Center for Applied Linguistics & Prentice Hall Inc, 1991.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M.. Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.