



GONÇALVES-PENNA, M. M.; PADILHA, S. de J. Processos interativos entre professora ouvinte e estudantes visuais em aula de Língua Inglesa: primeiras aprendizagens. **Revista Diálogos**. V. 4, N. 1, 2016.

PROCESSOS INTERATIVOS ENTRE PROFESSORA OUVINTE E ESTUDANTES VISUAIS EM AULA DE LÍNGUA INGLESA

Primeiras aprendizagens

Márcia de Moura GONÇALVES-PENNA¹
mmgpenna@gmail.com
Simone de Jesus PADILHA²
simonejp1@gmail.com

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, PPGEL, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá -MT, Brasil. Membro dos grupos e pesquisa REBAK e REBAK Sentidos. Contato: mmgpenna@gmail.com

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.

RESUMO: Este trabalho visa apresentar as primeiras impressões de uma estudante de graduação que atuou como professora de inglês no Projeto Piloto “Ensino de Inglês para o Acadêmico Surdo”. Por ser uma turma de acadêmicos ouvintes e visuais³, destacam-se no relato da estudante/professora os processos interativos entre os participantes durante as aulas. Esse Projeto insere o estudante de graduação e futuro professor em experiências de ensinar que são para ele, também, momentos de aprendizagem. Este estudo pretende contribuir para formação de professores de inglês para estudantes visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês. Formação de professores. Sujeito visual.

ABSTRACT: This article focuses on an English as a Foreign Language Course that was offered by an undergraduate hearing teacher for undergraduate deaf and hard of hearing students, all of them Brazilian, in a Pilot Project for student teaching practice in a Brazilian university. This study discusses the teacher’s point of view regarding the interactions that took place in the classroom, and points out how the teacher managed language use considering the use of Brazilian Sign Language (Libras), Portuguese and English during the class. We found that in the teacher’s opinion, visual materials and resources in English are essential for the teaching of an oral language in its written modality and that the use of Libras by the hearing teacher enhances deaf students’ motivation to interact with one another in the class and promotes language learning.

KEY-WORDS: English. Brazilian deaf students. Teacher formation.

Resumo: Este trabalho visa apresentar as primeiras impressões de uma estudante de graduação que atuou como professora de inglês no Projeto Piloto “Ensino de Inglês para o Acadêmico Surdo”. Por ser uma turma de acadêmicos ouvintes e visuais³, destacam-se no relato da estudante/professora os processos interativos entre os participantes durante as aulas. Esse Projeto insere o estudante de graduação e futuro professor em experiências de ensinar que são para ele, também, momentos de aprendizagem. Este estudo pretende contribuir para formação de professores de inglês para estudantes visuais.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Formação de professores. Sujeito visual.

³ “Sujeito visual” é o termo usado por Duarte, Benassi e Padilha (2015) para referir-se ao sujeito que aprende e apreende os textos e o mundo pela sua capacidade visual, em oposição a “sujeito surdo” cujo sentido ressalta uma deficiência.

1. INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, quando pensamos no estudante-alvo do ensino, pensamos naquele cujas capacidades o permitem falar, ouvir, ler e escrever. No âmbito da Linguística Aplicada no Brasil, pesquisas voltadas para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira de pessoas portadoras de necessidades especiais ainda são muito poucas. Sobre ensino de inglês para a pessoa visual e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras, doravante), vide trabalhos de Silva (2005), Sousa (2014), Lopes (2009), Brito (2010), dentre outros.

Levando em conta o ingresso de acadêmicos visuais no Curso de Letras Libras da universidade onde atuamos, elaboramos um Projeto Piloto intitulado “Curso de Inglês para o Acadêmico Surdo” cujos objetivos principais foram: 1. Oportunizar a aprendizagem do inglês em sala de aula mista, isto é, com alunos ouvintes e visuais; 2. Oferecer experiência como professor/tutor para estudante de curso de licenciatura; 3. Propor os Gêneros Discursivos (BAKHTIN, 2011[1953]) em língua inglesa como objeto de ensino.

Neste estudo, pretendemos dar início às nossas primeiras reflexões⁴ a respeito dos processos de interação tecidos ao longo das aulas desse curso, fazendo uma análise sobre as impressões desses processos relatadas pela estudante/professora/tutora (doravante usaremos apenas o termo professora). Por isso, a pergunta que permeia esta pesquisa é: considerando a linguagem usada em sala de aula, qual a visão da professora ouvinte sobre sua condução das aulas sem a ajuda de um intérprete, levando em conta o ensino dos Gêneros Discursivos em inglês para essa turma mista?

Para isso, na primeira parte deste estudo contextualizamos o Curso de Tutoria em seus aspectos acadêmico e teórico-metodológico destacando a atuação da professora do curso. Em seguida, expomos aspectos relacionados à *interação* presentes em pesquisas sobre ensino de inglês para o sujeito

⁴ Os dados discutidos neste trabalho compõem um conjunto de informações que serão discutidas em tese de doutorado em andamento.

visual, mesmo considerando que a *interação*, em si mesma, não constituiu objeto de pesquisa nesses estudos. Na terceira parte, apresentamos a metodologia de pesquisa e, a seguir, discutimos trechos do relato da professora comentando-o sob a luz do nosso referencial teórico. Nas considerações finais, destacamos os resultados evidenciados na pesquisa e apresentamos suas contribuições para formação de professores de línguas estrangeiras, especificamente, para sala de aula inclusiva.

2. O CURSO “ENSINO DE INGLÊS PARA O ACADÊMICO SURDO”

A realização desse Projeto que se concretizou como um Curso tem origem no contexto da nossa atuação como professora do Curso de Letras de uma universidade brasileira e do nosso vínculo à disciplina de Estágio Supervisionado. Considerando nossa própria formação e atuando como formadores de professores em curso de licenciatura, reconhecemos que não estamos preparados para formar professores de inglês para o ensino em sala de aula mista, especificamente, aquela com sujeitos visuais e ouvintes. Com o ingresso perene de acadêmicos visuais nas universidades e que têm, portanto, os mesmos direitos dos acadêmicos ouvintes de acesso a curso de línguas e à pós-graduação, por exemplo, temos nos perguntado ao refletirmos sobre a sala de aula inclusiva: Como acontece a interação entre acadêmicos ouvintes e visuais e o professor ouvinte em sala? Que recursos didáticos utilizar? Que metodologia serviria como linha condutora para o planejamento das aulas?

Com essas inquietações, foi que criamos e Coordenamos em 2015 esse curso. O Programa de Tutoria da Pró-Reitoria de Graduação da nossa universidade, é muito valioso para nós dos cursos de licenciatura. Por ele, os professores da universidade podem criar cursos/projetos cujos planos de aula sejam preparados com o objetivo de retomar conteúdos do ensino médio e suprir as necessidades de conhecimento dos acadêmicos nessas áreas. Assim, temos projetos de tutoria em matemática, química, português, dentre outros. Além disso, o professor desse curso deve ser um estudante de curso de licenciatura que, por seu destaque e sob a supervisão do Coordenador do

Projeto, pode investir na sua prática docente ainda durante sua formação inicial.

A nossa proposta para esse curso foi experimentar a prática de leitura e escrita em inglês, tendo o Gênero Discursivo de viés bakhtiniano tomado como megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004 [1994]). Adiante discutiremos sobre essa perspectiva de linguagem.

Esse curso contou com a inscrição e participação de 7 acadêmicos, 05 visuais e 2 ouvintes além da professora ouvinte, que é fluente em Libras e em inglês - tendo morado 12 anos nos Estados Unidos da América e, por possuir o *Teaching English as a Second Language Certificate* (TESOL), consideramos a estudante apta para ser professora do curso - , todos são acadêmicos do Curso de Letras Libras⁵. Contamos, ainda, com a colaboração e participação de uma *English Teaching Assistant* (ETA) americana pela Fundação Fullbright, vinculada ao Programa Idiomas sem Fronteiras e que tem conhecimento da Língua Americana de Sinais.

Na sala de aula, assim como ocorre em todos os espaços de convívio social, a linguagem é o meio pelo qual se constroem todos os processos interativos que conduzem ao ensino e à aprendizagem. No contexto deste estudo, considerando que o grupo de participantes eram ouvintes e visuais, a fim de que possamos compreender esses processos interativos, precisamos reconhecer as capacidades de linguagem de todos os participantes envolvidos como sendo variáveis que interferiram diretamente nessas interações. Destacamos a seguir essas variáveis:

1. Professora ouvinte: língua materna é o português e é aprendiz de Libras já tendo obtido certa fluência; é fluente em inglês;
2. ETA americana ouvinte: língua materna é o inglês e é proficiente na Língua Americana de Sinais; aprendiz de português e Libras;
3. Estudantes do curso visuais sem nenhuma capacidade auditiva: língua materna é a Libras, leem e escrevem em português uns com mais outros com menos fluência;

⁵ A participação dos acadêmicos ouvintes do Curso de Letras Libras no “Curso de Inglês para o Surdo” foi essencial, pois nos foi possível observar a interação numa sala de aula inclusiva, como geralmente acontece na escola de ensino regular.

4. Estudantes do curso visuais implantados com alguma capacidade auditiva: língua materna é a Libras, ouvem, falam, leem e escrevem em português uns com mais outros com menos fluência;
5. Estudantes do curso ouvintes: língua materna é o português, sinalizam a Libras com certa fluência.

O reconhecimento dessas variáveis é essencial para que possamos refletir sobre todos e quaisquer processos interativos ocorridos nesse contexto específico de ensino e objeto do nosso olhar. Entretanto, antes de iniciarmos esse estudo, relatarei sobre processos interativos descritos em algumas dissertações que envolveram o ensino de inglês para o sujeito visual. Esses relatos têm por objetivo contribuir para melhor entendimento das capacidades e necessidades que envolvem o professor de línguas estrangeiras para trabalho em sala de aula inclusiva.

3. O USO DA LINGUAGEM NOS PROCESSOS INTERATIVOS EM SALA DE AULA INCLUSIVA: RELATOS DE PESQUISA

Com o objetivo de conhecer o modo pelo qual professor-ouvinte e estudante-visual se interagem em sala de aula (podendo ou não a turma ser mista), pesquisamos relatos de alguns pesquisadores que em suas dissertações estudaram o ensino do inglês para o sujeito visual, observando o uso das línguas portuguesa, inglesa e de sinais nas interações que mediaram as situações de ensino.

Sousa (2014) analisou o uso da Libras nas práticas de ensino de inglês de uma professora-pesquisadora em contexto de sala de aula específica para sujeitos visuais. Tendo a Libras como mediadora do ensino na apresentação dos conteúdos, na condução das discussões, nas tarefas em grupo, nos momentos de leitura/tradução dos textos em inglês e de estudo da gramática por meio da comparação entre estruturas do inglês e da Libras, a pesquisadora concluiu que o uso da Libras “foi essencial para o bom aproveitamento do curso pelos estudantes”. Sousa concorda com Lane (1992) e Quadros (1997) de que o acesso a todos os conteúdos escolares deve ser em Libras, uma vez que a entendem como a língua desencadeadora

de todo o processo de aprendizagem dos estudantes visuais e também da interação com o outro.

Em uma pesquisa de cunho etnográfico realizada em escola de ensino regular que fornece a presença do intérprete, Silva constatou que

Os alunos ouvintes fazem exercícios de tradução e os alunos surdos fazem exercícios de transposição, uma vez que trabalham com duas línguas estrangeiras, o inglês e o português. Os textos também servem como material para exercícios que visam a práticas de tópicos gramaticais. Desse modo, a professora trabalha a leitura somente sob o aspecto gramatical e o da tradução de palavras (SILVA, 2005, p. 183).

A pesquisadora conclui que no contexto observado, a presença de um intérprete na sala de aula de língua inglesa não assegurou o acesso do estudante visual ao que realmente acontece na aula. Segundo ela, “a falta de qualificação e conhecimento do conteúdo da matéria a ser interpretada interferem na qualidade e eficiência da interpretação” (id., p. 187). Argumenta, ainda, que como a professora não sinalizava Libras, isso a impediu de interagir com o visual da mesma forma que ela fez com os estudantes ouvintes e, também, impossibilitou-a de acompanhar o desempenho da intérprete.

Em seu estudo, Lopes (2009) investigou o ensino de leitura de textos em inglês a partir da perspectiva enunciativa discursiva em Bakhtin (1929). O contexto de ensino se deu no âmbito de um projeto voluntário desenvolvido com um grupo de adolescentes visuais e cuja abordagem essencialmente visual foi mediada ora pela Libras, ora pelo português, ora pelo inglês. Os dados coletados demonstraram que, tomando o conceito de Vygotsky (1934) de Zona de Desenvolvimento Proximal,

Todos os envolvidos eram agentes na produção de significados coletivos sobre leitura dos textos que circulavam a situação enunciativa em Libras, em inglês e, em alguns momentos, português. Tais conflitos apontam para progressão no desenvolvimento de novas capacidades de linguagem nas línguas envolvidas (LOPES, 2009, p. 148).

Tomando como ponto de partida o discurso do professor de língua inglesa, de estudantes ouvintes, de estudantes visuais e do intérprete sobre o ensino e a aprendizagem do inglês em sala de aula inclusiva, Brito (2010) promoveu uma reflexão sobre a subjetividade e os deslocamentos do professor de língua inglesa que atua em sala de aula mista. Nos resultados da pesquisa, a Libras é vista como solução para ensino da língua inglesa para os alunos surdos. Essa representação

Suscita a imagem do intérprete como personagem fundamental e indispensável para a sala de aula mista. Ele é autorizado pelo professor para *repassar* o conteúdo por ter o conhecimento da língua de sinais [...]. Contudo, o professor tem dúvidas e se mostra preocupado por não saber como o intérprete lida com a situação de intermediar a tradução em três línguas dentro da sala de aula. Há uma identificação do intérprete com a imagem de parceiro e, também, em oposição a essa imagem, ele se apresenta simbolizado como obstáculo para o ensino de língua inglesa. (BRITO, 2010, p. 149)

Esses relatos que abraçam o período de uma década (2005, 2009 e 2014) envolvendo contextos de sala de aula e um de 2010 que constitui uma reflexão sobre a sala de aula mista na visão de professores, estudantes e intérpretes, nos apontam para as seguintes situações de uso da linguagem:

1. A Libras foi a principal mediadora nos processos interativos de condução do ensino, seja quando o professor de inglês a usou para interagir com os estudantes, seja quando foi sinalizada pelo intérprete;
2. O português e o inglês na modalidade escrita também foram usados nas interações;
3. Existe uma insegurança sobre a real contribuição do intérprete quando os conteúdos são em língua estrangeira, uma vez que o professor não tem como saber se a falta do conhecimento (ou não) do idioma ensinado interfere na interpretação.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Retomando a pergunta de pesquisa - “considerando a linguagem usada em sala de aula, qual a visão da professora ouvinte sobre sua condução das aulas sem a ajuda de um intérprete, levando em conta o ensino dos Gêneros Discursivos em inglês para essa turma mista?” - este artigo tem por objetivo fazer nossas primeiras reflexões sobre os processos interativos do curso oferecido sob a perspectiva da professora, nossa acadêmica, licencianda em Letras-Libras na ocasião.

As impressões da referida professora foram registradas em seu Relato de Experiência entregue como parte referente à autoavaliação da sua experiência como professora/tutora no curso. Essa avaliação se faz constar em um Processo homologado pelo Colegiado de Curso de Letras e entregue, para fins de conclusão das atividades realizadas, para a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação responsável pelo Programa de Tutoria.

Como Coordenadora desse projeto piloto e responsável pelo curso, esse Relato constitui meu principal instrumento de pesquisa. Para este estudo, deles uso apenas os trechos que dizem respeito às interações. Além disso, para análise são usadas também minhas notas de campo feitas a partir da observação das aulas e gravações em vídeo.

5. SOB O OLHAR DA PROFESSORA: O USO DA LINGUAGEM EM PERSPECTIVA

Quando nos encontramos para preparar as primeiras aulas, a orientadora me explicou que os planos de aula seriam preparados a partir dos Gêneros Discursivos e ela já tinha em mãos uma lista de gêneros os quais seriam usados para desenvolver nossos planos de aula. Como eu disse antes, não estava certa do que seriam Gêneros Discursivos, porém para o nosso primeiro encontro, ela trouxe alguns artigos explicativos a respeito do tema e também conversamos muito para que minhas dúvidas fossem esclarecidas. [...] As nossas reuniões pedagógicas são embasadas no Conceito de Interação de Vigotsky (2005 [1934]) uma vez que esse conceito leva em conta que em um evento, dentre os seus participantes, os pares menos avançados aprendem com os pares mais avançados na interação entre eles [...] (Relato de Experiência, 2015).

A escolha do ensino de uma língua estrangeira por meio dos Gêneros Discursivos pressupõe muito mais do que a escolha de conteúdos para determinado curso, a ser oferecido por determinado tempo a um determinado grupo. Nesse caso, o olhar do professor que planeja a aula está imbuído de uma concepção de linguagem que entende que todo ser humano se comunica por meio dos Gêneros do Discurso e que cada um de nós dispõe de um rico repertório de Gêneros que nos permite agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação (BAKHTIN, 1953/1979). Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), quando os Gêneros saem da situação de comunicação real e passam a ser usados como texto em sala de aula, eles passam a se constituir o como instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e passam a ser o material de trabalho para o ensino da textualidade. Nesse caso, eles são denominados *megainstrumentos* (SCHNEUWLY, 2004).

A fim de que esse entendimento permeasse todo o trabalho a ser desenvolvido - desde a sequência didática que foi sendo reconstruída ao longo do curso, às atividades e estratégias usadas -, as reuniões pedagógicas, como bem colocou a professora, tiveram como objetivos iniciais o estudo dessa concepção de linguagem.

Além disso, a interação entre os participantes do curso deveria estar na base de todas as estratégias usadas como fio condutor da situação de ensino. Como par mais avançado em conhecimento de língua (VYGOTSKY, 1934), caberia a ela, professora, fornecer aos estudantes por meio do diálogo, os instrumentos necessários para o processo de apropriação dos Gêneros em inglês naquela situação de ensino. Cabia a ela, levá-los a reconhecer esses Gêneros que circulam na vida cotidiana (por exemplo, a carteira de identidade, o calendário, entre outros), a refletir nos conteúdos que são dizíveis por ele, a pensar na sua estrutura comunicativa particular e, finalmente, levando em conta um texto pertencente a um Gênero, a estudar suas configurações específicas das unidades de linguagem em inglês (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Era preciso que o entendimento da

interação como fator essencial no processo de ensino fosse bem compreendido pela professora, daí seu reconhecimento no Relato.

[...] Nos apresentamos para a turma através de *slides*, sendo que eu usei também a Libras com o propósito de fazer com que os alunos se sentissem mais acolhidos, e então começamos nossa primeira aula com o tema *ID CARD*. Na primeira aula nos envolvemos no projeto *name tag*, para isso levamos papel cartão, tesoura e canetas especiais, e introduzimos *My name is...* e *what is your name?*. Também aproveitamos para introduzir palavras que se relacionavam com o construir o *name tag*, tais como: *cut, fold, write*, tomando o cuidado de mostrar através de *slides*, figuras da ação de cada palavra e também usando a Libras. Na sequência tivemos a apresentação do *ID CARD*, colocamos no *slide* um documento americano para que os alunos pudessem fazer a comparação com o documento brasileiro “carteira de identidade”. Cada aluno apontou as diferenças fazendo suas observações animadamente e após estas comparações, eles também puderam associar o vocabulário do *ID CARD*, como por exemplo, *eyes and hair color, blood type*, e eles foram associando com as imagens no *slide*. Após, os alunos compararam suas características físicas, buscando nas imagens dos *slides* as palavras adequadas, eles também completaram seu próprio *ID CARD* americano. [...] (Relato de Experiência, 2015)

Por meio do seu Relato, podemos ressaltar os seguintes fatores que interferiram nos processos interativos:

1. O uso do recurso visual dos *slides* ou lâminas projetadas na parede, sendo seus conteúdos vocábulos em inglês e fotos/imagens que, por associação poderiam ser, na medida do possível, compreendidas sem tradução;
2. O uso da Libras pelos participantes para fazer apontamentos sobre os assunto;
3. A apresentação de conteúdo de fácil reconhecimento dos estudantes, tais como a *carteira de identidade*, para fomentar a interação entre todos;
4. A convivência numa sala de aula mista em que o uso da Libras por todos proporcionou maior interação.

Abordaremos, a seguir, cada um desses aspectos:

1. O uso do recurso visual dos *slides* ou lâminas projetadas na parede sendo seus conteúdos vocábulos em inglês e fotos/imagens.

O uso dos *slides* justifica-se pela necessidade de adequar as estratégias de ensino e seus recursos às capacidades e necessidades do aprendiz. Festa e Gonçalves (2013) propõem que a elaboração de novas estratégias e métodos de ensino deve ser adequada à forma de aprendizagem do sujeito visual. Da mesma forma, Machado (2011) acredita que a maior dificuldade (no ensino para o visual) é pensar em termos de metodologias de ensino e que existem muitos desafios em termos da pedagogia que atenda ao visual, tanto no que se refere à formação de educadores como no caso de sujeitos. Além disso, os conteúdos em inglês puderam ser lidos nos *slides*, tornando-se o recurso didático principal e fonte de acesso ao texto na língua-alvo do ensino. Na medida do possível, evitamos a tradução para o português, procurando pela associação entre palavra e imagem o reconhecimento do sentido pelos alunos. Esses *slides* constituíram recurso didático essencial como elemento propulsor das interações.

2. O uso da Libras pelos participantes para fazer apontamentos sobre os assunto.

Em sala de aula com alunos visuais aqui no Brasil, a sinalização em Libras nos processos interativos entre professor e alunos equivale ao uso da fala em português em sala de aula com alunos ouvintes. A modalidade escrita usada em sala de aula tem outro objetivo, seja ele o da leitura de algum texto.

A questão do ensino para visuais dos conteúdos escolares em Libras é sustentada por vários autores (BOTELHO, 2002; BROCHADO, 2006; QUADROS, 1997 entre outros). Para os estudiosos da questão de deficiência auditiva, a Libras é a língua que permite ao visual expressar-se plenamente nas interações e tornou-se, por isso, uma garantia prevista em lei (Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua oficial do sujeito visual). No caso desse curso objeto da nossa discussão, a Libras era sinalizada pela

professora em seu diálogo com os estudantes e, também, usada entre eles enquanto em suas trocas procuravam entendimento do conteúdo.

Outra questão relevante é que como a *língua de sinais* é a língua natural do sujeito visual, a única opção de não se usar a Libras nos processos interativos em aula de inglês seria o uso da língua de sinais de países anglófonos, tais como a língua de sinais americana e a britânica. Entretanto, sabemos que a língua de sinais não é tradução da língua oral ou vice-versa não sendo possível, portanto, essa opção. Assim sendo, podemos concluir que a motivação do aluno visual para aprender uma língua anglófona é que apontará para o estudo ou da Língua de Sinais Americana (ou britânica) para se comunicar na interação face-a-face ou estudo da língua inglesa em sua modalidade escrita para leitura e compreensão de textos em inglês.

Justifica-se, portanto, o uso da Libras em aula de inglês como a principal mediadora do ensino e da aprendizagem nas interações entre os participantes do curso. O português escrito pode ser eventualmente usado para colaborar na compreensão de termos por meio da tradução ou pela explicação feita por escrito pela professora. Em sala de aula mista, tanto o português como a Libras podem ser usados. Segundo Guarinello (2007, p. 53), nas pesquisas que discutem a aprendizagem da escrita por visuais no Brasil, a grande maioria deles não domina a língua portuguesa escrita. No caso do nosso Curso, o uso do Português foi usado na tradução de algum vocábulo quando os visuais não chegavam a um consenso de qual seria o sinal em Libras para ele .

Como não tivemos a participação de um intérprete no curso, uma vez que a própria professora sinalizava, não temos meios de comparar os benefícios ou não que a interpretação por um profissional traria para esse contexto de ensino específico. Acreditamos, por outro lado, que em geral a interação professor e estudante influencia nos fatores afetivos relacionados ao ensino e à aprendizagem (BROWN, 2006). Os estudantes sentiram-se motivados e acolhidos em um contexto de relacionamento direto com a professora, isto é, sem a interferência de um mediador.

3. A apresentação de conteúdo de fácil reconhecimento dos estudantes, tais como a *carteira de identidade*, para fomentar a interação entre todos;

Para primeira aula escolhemos fazer a apresentação de dois textos pertencentes aos Gêneros “crachá de identificação” (*name tag*) e a “carteira de identidade” (*ID card*), pois ambos possuem conteúdos relacionados à apresentação pessoal como nome e outros dados que o identificam como participante do curso e como cidadão. O uso desses textos aciona o conhecimento prévio dos estudantes por eles pertencerem a Gêneros do cotidiano e por se constituírem conteúdo significativo na medida em que o estudante aprende a oferecer informações de cunho pessoal.

Sobre essa questão, Guarinello (2007, p. 17) argumenta que ao se trabalhar o desenvolvimento da escrita com o sujeito visual, é importante que “lhes sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor”. Assim, todos os Gêneros que fizeram parte do nosso Plano de Curso circulam na sociedade, no dia-a-dia das pessoas, sendo textos de fácil reconhecimento por eles durante a aula, o que lhes proporcionou, durante as interações, trocas de informações na construção de sentido desses textos.

Outro aspecto sobre a escolha de determinados Gêneros é que tivemos como propósito o seu reconhecimento, a sua compreensão e produção como textos escritos em língua inglesa, observando ainda, as diferenças entre a carteira de identidade brasileira e a americana, que demarcam, inclusive, os traços da posição enunciativa do enunciador. Ao discutir a relevância do desenvolvimento da escrita em português pelo sujeito visual brasileiro, Guarinello (2007) ressalta que nesse processo aspectos discursivos específicos da escrita estarão sendo aprendidos. Diz ela:

É imprescindível ressaltar que o surdo precisa desenvolver uma língua efetiva, e, para que isso ocorra, é necessário que experiências escolares oferecidas a ele privilegiem não apenas a língua de sinais, mas também os aspectos discursivos da escrita, já que estes são fundamentais para que o surdo se constitua como sujeito leitor e escritor, realizando

um trabalho que proporcione a reflexão sobre o uso da linguagem escrita e da língua de sinais (Relato de experiência, 2015).

Entendemos que da mesma forma esses aspectos discursivos devem ser priorizados na leitura e produção de textos em inglês. Ressaltamos ainda as diferenças identitárias relacionadas a determinado grupo social que se refletem na constituição textual de um Gênero. Os estudantes se surpreenderam ao reconhecer que na carteira de identidade americana constam dados como altura, peso, cor dos olhos e do cabelo, nome do plano de saúde, contato em caso de acidente, marca ou cicatriz entre outros. No Brasil, a carteira de identidade consta nossa filiação e número do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF). Trazer, portanto, esses conteúdos para sala de aula constituiu estratégia de estímulo para maior interação entre os participantes do Curso.

4. A convivência numa sala de aula mista em que o uso da Libras por todos proporcionou maior interação;

Nessa mesma aula fizemos a introdução de *classroom interactions*, como: *sit down, stand up, thank you, next activity, break time, can I go to the bathroom?*, nesse momento utilizamos a Libras para melhor compreensão e foi uma alegria perceber que eles conseguiram assimilar e fazerem o uso adequado dos mesmos. Uma coisa que deve ser mencionada também, foi a presença de duas alunas ouvintes do curso de Libras, que nos ajudaram com interpretação quando precisávamos de aprofundar em alguma explicação. [...] Lembro-me de uma ocasião que fizemos uma disputa para completar uma atividade no quadro, a brincadeira pedia que uma pessoa de cada time tinha que ir à frente para completar com pronomes pessoais e possessivos as frases mostradas nos *slides*, antes da disputa tivemos a aula sobre o assunto com exemplos. Essa aula foi muito animada e produtiva, percebemos que a maioria, após essa brincadeira, compreendeu os pronomes e também como utilizá-los. O interessante também foi ver que os alunos ouvintes, por diversas vezes, tanto na aula como na hora das atividades, apresentavam os mesmos tipos de dúvida, e na hora da competição o desempenho foi igual (Relato de experiência, 2015).

Guarinello (2007) discute nesse livro o papel do outro na construção de sentidos do sujeito visual, seja esse outro a família, o professor, os colegas

de classe. Para professora ficou evidente o quão relevante foi para aprendizagem dos conteúdos que as trocas entre todos fossem em Libras. A pesquisadora ressalta que (*op. cit*, p.57) um agravante para o desenvolvimento do ensino do visual nas escolas regulares é que “não existe uma língua compartilhada circulando em sala de aula, condição indispensável para que os surdos se tornem letrados”.

Pela própria percepção da professora, em termos de cognição para aprendizagem, tanto alunos ouvintes como visuais tiveram as mesmas facilidades e dificuldades na aprendizagem de alguns aspectos linguísticos. Isso vem nos mostrar a relevância de uma metodologia adequada às necessidades do visual e dos benefícios de o professor e alunos ouvintes poderem interagir com o visual nas trocas de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, as Línguas Estrangeiras Modernas configuram-se como disciplina tão importante como qualquer outra do currículo do ponto de vista da formação do indivíduo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, elas “assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 1998).

Dessa forma, entendemos que essa pesquisa ao mesmo tempo em que lança luz sobre um contexto de ensino onde o modo como as interações são construídas propiciam (ou não) essas aprendizagens, também fomenta outros tantos questionamentos relevantes para o processo inicial de formação do professor de línguas estrangeiras nos bancos dos cursos de licenciatura. Esta pesquisa indica que, considerando a demanda social e as políticas de inclusão, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras devem levar em conta a formação do professor que possa atuar em sala de aula mista e, se possível, sinalizando ele mesmo a Libras para melhor interação com o visual (ainda que tenha um intérprete).

Esta pesquisa reforça também a importância do uso da Libras como a língua em comum entre professor e estudantes no contexto em que pelo menos um dos estudantes seja visual. Seja em favor do ensino propriamente dito, seja em favor de fatores afetivos construídos no espaço da sala de aula e que interferem em todo processo de ensino e de aprendizagem, é preciso levar em conta que se o visual tem somente o intérprete com quem interagir durante a aula, então ele não se interage com seus pares com quem ele poderia estar aprendendo nas trocas e os outros com ele.

Sendo o resultado desta análise uma das nossas primeiras aprendizagens, recorreremos ainda a outras fontes de registro e a outros sujeitos de pesquisa que nos propiciem outros olhares ou olhares complementares ou, quem sabe, destoantes, desses que ora apreendemos. Com esta pesquisa, esperamos compartilhar nossos conhecimentos com pesquisadores interessados em formação de professores de línguas estrangeiras e, especificamente, interessados no ensino do sujeito visual.

REFERÊNCIAS

1. BAKHTIN, Mikhail (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.
2. _____. (1953). O Problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In.: **Estética da Criação Verbal**. (1979) 6ª ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.
3. BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
4. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
5. BRITO, R. C. de C. **Representações do Professor de Língua Inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. 2010. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
6. BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: **Estudos Surdos I**. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.

7. BROWN, D. H. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5ed. , New York, USA: Longman/Pearson, 2006.
8. DUARTE, A., BENASSI, C., PADILHA, S. Sujeitos ouvinte e visual: da oralidade a visualidade. **Revista Diálogos**, Cuiabá, 2015. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/revdia/article/view/3371>>. Acesso em: 24 Mar. 2015.
9. FESTA, P. S.; GONÇALVES, H. B. Metodologia do Professor no Ensino de alunos Surdos. **Ensaio Pedagógico**, ISSN 2175-1773, Dez. 2013.
10. GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo, SP: Plexus, 2007.
11. LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
12. LOPES, J. C. B. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades**. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
13. MACHADO, R.R. **Língua Brasileira de Sinais: Libras**. Ponta Grossa: UAB/NUTEAD, 2011.
14. SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In R. H. R. Rojo; G. S. Cordeiro. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.
15. SILVA, C. M. de O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2005.
16. SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a Língua de Sinais Brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.
17. QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
18. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3º ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1934 - 2005.