



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

ALUNOS VISUAIS E ALUNOS OUVINTES

Uma análise dialógica de momentos interacionais em ambiente escolar¹

Sérgio Henrique de Souza ALMEIDA²

sergio.almeidabr@gmail.com

Simone de Jesus PADILHA³

simonejp1@gmail.com

¹ Artigo publicado em conjunto com minha orientadora no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Dra Simone de Jesus Padilha, defendido pela Universidade Federal de Mato Grosso

² Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisador no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

³ Doutora em Linguística Aplicada e docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

1. INTRODUÇÃO

Enquanto fazia o Mestrado em Estudos de Linguagem (2013-2015), pela Universidade Federal de Mato Grosso, onde desenvolvi minha pesquisa acerca da interação entre sujeitos visuais (alunos surdos) e alunos ouvintes em sala de aula, pude ver as possibilidades existentes de aprendizagem e desenvolvimento linguístico por parte dos sujeitos da pesquisa em interação na comunidade escolar. Porém, os sujeitos visuais, ao adentrarem uma sala de aula comum, no atual contexto da inclusão escolar, e conviverem com alunos ouvintes nesta esfera, deparam-se com um mundo novo e novas possibilidades de sentido, mas, muitas vezes, por não conhecerem as regras culturais da escola, não se sentem à vontade para desenvolver ou mostrar suas habilidades e potencialidades de forma plena.

Por outro lado, a comunidade ouvinte também se depara com uma nova realidade e, da mesma forma, conhece pouco o universo da surdez.

1.1 Apresentando brevemente nossa pesquisa

Nosso objetivo geral foi investigar o modo como os adolescentes visuais e ouvintes interagem, pela linguagem, na escola, visto que, em Mato Grosso, conforme nosso levantamento, não há estudos que analisem a questão da interação aluno visual-aluno ouvinte sob uma perspectiva bakhtiniana. O nosso olhar de pesquisador, durante os estudos de mestrado, voltou-se, então, para os aspectos comunicativos observados nas interações sociais na EMEB Maria da Glória de Souza, em Cuiabá, buscando contribuir com a área de estudos linguísticos.

Numa perspectiva alteritária e dialógica, a pesquisa buscou abordar a interação entre os sujeitos visuais e ouvintes, entendendo-a como um movimento entre interlocutores que trocam entre si, pela linguagem, as experiências de um mundo carregado de significados.

O caminho teórico-metodológico usado na pesquisa foi a abordagem qualitativa e a Análise Dialógica do Discurso com base em Brait (2006) e Amorim (2001), observando momentos interativos, inscritos numa

interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos de interação.

Adotamos, como base para nosso estudo, a teoria sócio-histórica da aprendizagem de Levy Vygotsky⁴ (1930), aliada à perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo⁵ (1929; 1953), apoiando-se em várias de suas noções, principalmente as de língua, linguagem, diálogo, interação, relações dialógicas, alteridade, palavra/discurso, exotopia, signo, enunciado concreto entre outros.

2 LÍNGUA (GEM) E INTERAÇÃO PARA BAKHTIN E O CÍRCULO

Para Bakhtin e o Círculo (1920-1930), a interação social ocorre no dia a dia, no cotidiano. Dá-se entre interlocutores reais em situações concretas de interação, principalmente por meio do diálogo⁶. Estes pensadores privilegiam, em seus estudos, a questão da linguagem, os encontros fortuitos e rotineiros, as conversas descompromissadas na praça, no salão de beleza, no ponto de ônibus. E defendem que, nesses encontros estabelecidos socialmente, por meio da linguagem, vamos construindo nosso universo particular, sempre em relação com o outro.

Como concebida por Bakhtin/Volochínov:

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos

⁴ Psicólogo russo, importante em sua área e época, foi pioneiro a trabalhar no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

⁵ Bakhtin e o Círculo é formado por um grupo de estudiosos, cujos principais integrantes são M. Bakhtin, V. N. Volochínov e P. N. Medvedev, que tinham interesses filosóficos comuns e se reuniam para debater suas ideias, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo. (conf. CLARK & HOLQUIST, 2004 [1984])

⁶ O diálogo é uma conversação recíproca entre duas pessoas, diferentemente do monólogo, isto é, do discurso prolongado de *uma só pessoa*. As enunciações que trocam os parceiros de um diálogo se chamam intervenções - podem-se encontrar exemplos de diálogo ou de monólogo em qualquer obra escrita para representação cênica. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 163)

simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 128)

Na visão bakhtiniana, a consciência individual adquire forma e consistência no signo ideológico construído no curso das relações e interações entre grupos socialmente organizados. As crianças visuais filhas de pais ouvintes, por não terem acesso à língua oral usada pelas famílias, são impedidas de mergulhar nesta corrente de comunicação verbal no convívio com seus familiares e em sociedade. De acordo com Duarte (2011), em casa e no convívio social, elas muitas vezes se encontram excluídas das conversas informais, das rodas de bate-papo, das piadas, assim como, muitas vezes, de atividades prazerosas, como contação de histórias e causos, por exemplo.

Deste modo, por não contarem com a aprendizagem espontânea da língua desde a infância, as crianças visuais são prejudicadas na constituição de seu conhecimento de mundo e de sua língua, conhecimento disponível comumente às crianças ouvintes antes da escolarização.

Na abordagem bakhtiniana de interação, é graças, em grande parte, aos diálogos travados na vida rotineira, que vamos estabelecendo os valores que norteiam nossos comportamentos, crenças, ações e escolhas, enfim, nossas ideologias. Para os pensadores russos do Círculo, o diálogo, como discursos que se encontram, é a alma da interação social.

3 DISCURSO/DIÁLOGO

O discurso, tomado por Bakhtin e o Círculo não apenas como o diálogo face a face, é a realização da linguagem em toda sua plenitude. Somente o enunciado vivo é passível de resposta porque ocorre sempre entre falantes e ouvintes (que também são falantes), em momentos de interação social vivos, únicos e irrepetíveis, inseridos numa grande cadeia de relações dialógicas.

Segundo Bakhtin e o Círculo (2010 [1952-53]), toda compreensão, cedo ou tarde, é passível de gerar uma resposta:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 271)

Dessa maneira, o que foi ouvido e entendido será respondido nos discursos futuros ou percebido no comportamento do ouvinte. Se o ouvinte não é concebido desta forma ativa, não pode corresponder ao participante real da comunicação discursiva.

É nas relações dialógicas, pela língua(gem), que o homem interage com seus pares. A língua, para Bakhtin, conforme assinalamos, é produto social e o sujeito só adquire sua consciência pela linguagem que é constituída de signos ideológicos, criados em um ambiente socialmente partilhado. Bakhtin/Volochínov (2012 [1929], p. 31) esclarecem que “os signos só podem nascer em território interindividual [...] É essencial que ambos os indivíduos estejam socialmente organizados, que componham um grupo (uma unidade social); só então pode o meio constituído pelos signos tomar forma entre eles.”

Para Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]), a existência dos signos é a materialização da comunicação humana e aí está a natureza de todos os signos ideológicos. Neste universo de signos em que estão mergulhadas as relações humanas, o Círculo destaca a primazia da palavra como fenômeno ideológico por excelência. Para o teórico russo, “[...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. [...] Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2012 [1929], pp. 31-33).

O Círculo destaca o papel contínuo da palavra na comunicação social, sua pureza ideológica e neutralidade (a palavra circula em todos os extratos sociais), sua participação em nossa vida cotidiana como fenômeno acompanhante em todo ato consciente do ser humano.

Duarte (2011) nos ensina que os sinais são as palavras para o surdo, portanto também são produto social. E neste artigo, achamos importante marcar a distinção entre o que se entende por *senal* na teoria bakhtiniana e sinal em Libras.

Em nosso trabalho, também adotamos a palavra/sinal como signo ideológico, pois esta se altera e adapta-se no momento específico da interação social, tornando-se essencial sua compreensão em cada nova enunciação particular. Estes signos ideológicos, ao serem interpretados, geram ações, reações e novos signos no meio social em que são compartilhados. Segundo o Círculo, “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2012 [1929], p. 36).

Podemos afirmar que a língua de sinais possui um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos, sintáticos – para exprimir o querer dizer do falante, mas todos estes recursos, enquanto recursos da língua, são absolutamente neutros a qualquer outra avaliação real determinada. Assim sendo, para Bakhtin (2010), a palavra

é apenas um recurso linguístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, no entanto não se refere a nenhuma realidade determinada; essa referência, isto é, este real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. (BAKHTIN, 2010, p. 290)

Dessa forma, o que importa para falante e ouvinte, na relação eu e outro, não é a forma linguística que, em qualquer caso em que é utilizada, permanece sempre idêntica. Para o falante, o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torne um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Assim, a forma linguística não teria muita importância enquanto sinal estável e sempre igual em si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível, levando sempre em conta o ouvinte. Portanto, somente um signo pode ser bom ou ruim, belo ou feio, agradável ou desagradável, verdadeiro ou falso, enfim, receber uma avaliação apreciativa, uma carga valorativa, um juízo de valor.

Estas valorações só podem ocorrer em um ambiente social, entre sujeitos socialmente organizados. Para Bakhtin, a língua é um espaço de

confrontos, uma arena de conflitos ideológicos. Um encontro entre pessoas é sempre um encontro de discursos, de pontos de vista distintos.

É dessa arena que nasce nossa consciência individual, nosso universo particular. Somente em um terreno socialmente construído, o homem significa o mundo em que vive. Nossos pensamentos e, portanto, nossa atividade mental, são constituídos na interação social, em um terreno ideológico, somente nesse encontro com o outro que nos constituímos como ser/sujeito no mundo.

Por ideologia, Volochínov (2013, p. 138), entende “todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas”. A nosso ver, o conceito de ideologia, nos escritos do Círculo, aparece muito próximo à ideia de universo de valoração “particular”, com muitas ressalvas, porque, para o Círculo, este “particular” se constrói somente na presença do outro, no social.

O ouvinte ocupa uma posição responsiva em relação ao significado do discurso, completando-o, discordando ou concordando com ele etc. A comunicação verbal, somada a uma situação social bem delimitada, passa a ter um papel essencial na interação.

Para Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais o autor denomina gêneros do discurso.

Cada momento interacional, por mais padronizado que seja, irá se encaixar em um ou mais gêneros do discurso, uma vez que essa interação pressupõe um sujeito social e esses sujeitos sociais sempre estarão inseridos em um contexto social e cultural, que, por sua vez, traduzirá uma determinada situação de comunicação discursiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012 [1929]).

Para Bakhtin, o falante serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Para o falante, a constituição da língua está orientada no sentido da enunciação, do diálogo. Sendo assim, a língua gravita em torno não de sua conformidade com a norma utilizada, mas sim da nova significação que esta forma adquire no contexto.

Bakhtin/Volochínov (2012[1929], p. 117) consideram, em seus estudos, que toda palavra comporta duas faces. “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do falante e do ouvinte.” Sendo assim, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (*Idem, ibidem*).

Como nos interessa a fala dos alunos ouvintes dirigida aos sujeitos visuais e vice-versa, podemos dizer que as condições de enunciação vão estruturar a forma que os alunos interagem em sala de aula e as maneiras como os sentidos vão sendo constituídos nestas interações.

A palavra/sinal, enquanto discurso social, é a ponta de um iceberg emergindo de um oceano sem limites. A dimensão e forma deste *iceberg* serão determinadas pela situação de enunciação e seu auditório. As informações ali contidas se inserem diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente e nele se ampliam pela ação, pelo gesto, pela expressão facial, pelo movimento do corpo ou pela resposta verbal dos outros participantes da cena enunciativa. Por isso, encontram-se tipos particulares, formas estereotipadas, servindo às necessidades da conversa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012 [1929]). Em nosso corpus, o espaço da interação é bem definido (sala de aula, intervalo de aulas, brincadeiras). A linguagem das crianças, analisada em minha dissertação e, agora base para este artigo, revela-se como um exemplo deste tipo particular de interação presente na esfera escolar.

Tendo exposto brevemente aqui parte das bases teóricas de nosso artigo, a partir daqui, apresentamos a recortes de alguns momentos interacionais por nós observados na escola.

4. 1ª ANÁLISE

Para Bakhtin, as falas do dia a dia dependem, quanto ao seu significado, de dois fatores. O primeiro, de sua porção verbal, o seu texto de declaração - o que se revela sempre como insuficiente para a compreensão

de sua significação. O segundo, o contexto extraverbal, a situação, em que tais declarações foram proferidas. Os fatores extraverbais “inserir bem mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) da elocução” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1926], p. 98).

No quarto dia de observação, a professora regente deu aula de Matemática. Explicou o conteúdo e passou muitos exercícios para serem copiados e resolvidos em sala. Daniel (sujeito visual) respondeu os exercícios com facilidade. Jennifer (sujeito visual) se limitava a copiar. O clima não era propício para muitas conversas.

RV, mostrando o caderno para Daniel, diz que está terminando de resolver os exercícios de matemática. A professora avisou que eles só poderiam sair para o intervalo quando terminassem seus exercícios.

Nesta escola da rede municipal de ensino, a merenda é servida antes dos alunos serem liberados para brincar no pátio. Os alunos não têm permissão para deixar a sala, a não ser para devolver os pratos para a cantina. Daniel não costuma merendar na escola, portanto, não pode circular pelos corredores, mas, percebendo que um colega já terminou sua merenda, se oferece para acompanhá-lo até a cantina e levar seu prato.

Atentemos à parte estritamente linguística dos enunciados que compõem a conversação entre os dois alunos:

Daniel, utilizando-se de gestos, pergunta a K: - *Você já terminou de comer?*

K. responde: - *Sim. Vou levar o prato pra cantina.*

Daniel se oferece para levar o prato junto com o colega: - *Vou com você!*

Daniel põe o braço por cima do ombro do colega e pega o prato nas mãos, e os dois saem da sala em direção à cantina.

Para nós, de fora, esta conversa pode parecer apenas um simples gesto de gentileza entre dois colegas. Mas para nos aproximarmos do

sentido e significado total deste enunciado, falta-nos o contexto extraverbal que torna toda a cena enunciativa plena de significado para o observador.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (1926), o extraverbal é composto por três fatores essenciais: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala de aula, o momento da merenda, etc.), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores (eles são liberados para ir buscar a merenda e devolver os pratos), e 3) sua avaliação comum dessa situação (ambos sabem que sair para levar o prato significa passear pela escola).

Este momento do semi-intervalo da escola, em que os alunos não têm permissão pra sair da sala, a não ser pra devolver os pratos, e que é visto como uma boa desculpa para sair da sala – disso tudo que o enunciado depende diretamente, tudo isto é captado na sua real, viva implicação – tudo isto lhe dá sustentação.

Agora que nós percebemos o contexto extraverbal da cena enunciativa, o sentido global é perfeitamente claro para nós, analistas destes enunciados, e compreendemos igualmente sua entoação.

A entoação no nosso exemplo - de cumplicidade conivente e ironia - deriva do prazer comum dos interlocutores por burlar uma regra e do contentamento comum com relação ao fato de não poderem ser punidos por isso. Essa comunhão de avaliações presumidas entre eles fornece a base da entoação, a base para a nitidez e para a clareza de sua tonalidade principal. Se fôssemos considerar uma análise da parte visual deste colóquio, pela filmagem observamos a expressão facial de contentamento dos dois sujeitos.

Daniel parece não atentar ao fato de que poderia, mesmo não merendando na escola, ir pegar o prato e passear tanto na hora de buscá-lo quanto na hora de devolvê-lo, sem necessitar usar de tantos subterfúgios para alcançar tal objetivo. Mas nos perguntamos, será que, para Daniel, isto não mataria metade da diversão?

5. 2ª ANÁLISE

Na vida, todo discurso se dirige a alguém e gira em torno de uma situação pragmática não podendo se afastar muito dela, sem correr o risco de perder sua significação. Analisemos um segundo exemplo para ilustrar nossa afirmação.

Mas antes, não podemos deixar de ressaltar que, mesmo em se tratando de uma interação sujeito visual-ouvinte, não há nenhuma dificuldade, nem para um nem para o outro, em compreender o contexto extraverbal dos enunciados proferidos nem os sentidos ali engendrados.

Neste dia fizemos nossas gravações das brincadeiras fora da sala de aula. Jennifer brincava de pega-pega com as meninas. Daniel foi jogar bola com os meninos.

Na quadra de esportes, perguntamos a um colega de Daniel em que posição Daniel costumava jogar no time; ele respondeu que era como goleiro. Naquele momento, não perguntamos o porquê, mas perguntamos se ele tinha dificuldades para brincar com Daniel. Ele nos respondeu que sim, porque às vezes precisava avisar que ia passar uma bola para ele, mas não adiantava gritar, pois Daniel não ouvia e então ficava complicado fazer alguns passes.

Entendemos ali que Daniel ocupava a posição de goleiro, porque esta posição dependia mais dos olhos do que do ouvido para ter sucesso.

Graças ao que Bakhtin e o Círculo chamam de excedente de visão⁷ e ação exotópica⁸, os colegas, ao se colocarem no lugar de Daniel, perceberam que, como goleiro, Daniel teria mais valor para o time, porque ele não os prejudicaria e ainda assim estaria incluído na equipe e contribuiria com o sucesso do grupo. Daniel estava integrado no futebol e nas atividades de sua sala. O fato de ser surdo não o excluía, ele tinha ali um papel importante, essencial no time, e adequado a sua condição, como explicou o colega.

⁷ Na teoria bakhtiniana, este excedente de visão se revela na possibilidade que o sujeito tem de ver mais de *outro sujeito* do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do outro para a constituição do indivíduo (BAKHTIN, 2010).

⁸ Para compreender o *outro* é necessário que eu me coloque no lugar do outro e volte ao meu lugar único e singular. Somente em meu lugar poderei compreender e estabelecer relações com o outro.

6. 3ª ANÁLISE

Após voltarem para a sala de aula e retomarem os exercícios de matemática e passado algum tempo, Daniel cai da cadeira e todos riem muito. RV se aproximando do amigo perguntou:

RV: - *O que foi?*

Daniel, brincando com o fato de ter caído da cadeira de bunda no chão, respondeu em Libras: - *Eu estava viajando.* (e todos riram muito do episódio).

Neste excerto, chamou-nos a atenção a capacidade de Daniel de criar uma metáfora para explicar o fato de ele cair da cadeira por estar distraído, distante em seus pensamentos. Ele tinha consciência de que não estava viajando no sentido dicionarizado de estar se deslocando e em trânsito para outro lugar, mas que estava distante em pensamentos e com isso provocou o riso de todos.

A criança, segundo Vygotsky (1930), só é capaz de desenvolver conceitos como ironia e metáforas na interação social com seus pares. Ao tratar em seus estudos sobre a interação social escolar e analisar a inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (2008 [1930], p. 110-119) apontava para as diferenças que o aprendizado escolar introduz no desenvolvimento da criança. Este teórico desenvolveu um grande trabalho a respeito da formação de conceitos. Segundo ele, os conceitos espontâneos ou cotidianos, também chamados de senso comum, são aqueles que não passaram pelo crivo da ciência. São formados nas interações cotidianas. Os conceitos científicos são formas sistematizadas, organizadas, testadas pelos meios científicos, que, em geral, são transpostos didaticamente para serem transmitidos pela escola e aos poucos vão sendo incorporados ao senso comum.

Daniel sabe interagir e fazer piada usando metáforas compreendidas por sujeitos ouvintes que, a princípio, poder-se-ia pensar, são inacessíveis ao sujeito visual. Ele faz uso de uma metáfora de forma apropriada para a

situação interacional, e com isso, o sujeito visual sente-se imerso nesta interação linguística, constituindo assim o eu do enunciado concreto. Segundo Volochínov (1926):

O discurso verbal é como um “cenário” de um dado evento. Um entendimento viável da significação global do discurso deve reproduzir este evento de relação mútua entre os falantes; deve, por assim dizer, “representá-lo” de novo, com a pessoa que quer compreender assumindo o papel de ouvinte. Mas para representar esse papel, ela precisa compreender distintamente também as posições dos outros dois participantes. (VOLOCHÍNOV, 1926, p. 11)

E acrescenta;

A simples seleção de um epíteto ou uma metáfora já é um ato de avaliação ativo orientado em duas direções – em direção do ouvinte e em direção do herói. Ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três. (*Ibidem*, p. 12)

Aqui, em nossa cena dialógica, o ouvinte é RV e o herói da enunciação é a “viagem” de Daniel.

Vale retomar também as questões de tema e significação, porque temos mais uma oportunidade de verificar que o sujeito visual, fazendo uso do sinal/palavra, sabe empregar a palavra VIAJAR em outros contextos e situações, ressignificando seus sentidos a cada novo encontro, em contextos diversos do dicionarizado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de nossa pesquisa de Mestrado foi buscar entender como sujeitos visuais e alunos ouvintes interagem, pela linguagem, em ambiente escolar. Nosso olhar, como pesquisador, esteve voltado para as relações dialógicas desenvolvidas neste encontro, entendendo-as como um movimento entre interlocutores que trocam entre si as experiências de um mundo carregado de significados.

Tendo como ponto de partida, as observações realizadas na escola, pudemos responder às nossas questões de pesquisa: Como os sujeitos visuais

e alunos ouvintes interagem nos espaços escolares, na EMEB Maria da Glória de Souza? Há colaboração entre os sujeitos no processo de aprendizagem?

No momento de interação, observamos muitos outros momentos ricos na comunicação entre sujeitos visuais e alunos ouvintes no ambiente escolar que não puderam entrar neste artigo. Como exemplo, citamos o momento em que Daniel precisou procurar um emblema para mostrar aos colegas qual era seu time do coração, neste caso o São Paulo, mas os alunos ouvintes nesta situação específica buscaram a ajuda da intérprete para descobrir qual era o sinal de São Paulo e também o sinal de Flamengo, para poderem se comunicar com Daniel. Percebemos que isto ocorreu devido à diferença linguística existente entre os participantes da cena dialógica. Mesmo assim, foi possível perceber que a interação ocorreu e houve um legítimo compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os envolvidos no processo.

Sujeitos visuais e ouvintes trabalharam em conjunto em diferentes situações e não encontraram barreiras intransponíveis para que uma comunicação verbal, como concebida por Bakhtin e o Círculo, ocorresse.

Assim, todos os alunos se revelaram interessados em solucionar os problemas que surgiam durante as interações. Os alunos ouvintes, em um momento de não compreensão do que o aluno visual desejava comunicar, recorriam à intérprete da sala para saber o significado de um sinal específico. E os sujeitos visuais, como se depreende da análise dos dados, não pareciam se importar em utilizar todos os recursos extralinguísticos que o corpo oferecia para se expressar e facilitar a comunicação.

Para Padilha (2011), há muito que se compreender ainda sobre a interação e, em nosso ver, é necessário que mais pesquisas sejam desenvolvidas a este respeito para podermos desconstruir a maneira como encaramos a educação inclusiva e a relação entre sujeitos visuais e ouvintes, principalmente na escola.

Penso que, em termos teóricos e aplicados, não tiramos, ainda, todas as consequências que a concepção de linguagem como interação verbal pode ensejar. Se definirmos a linguagem como interação verbal, e aceitarmos o fato de que

os sentidos se constroem na interação, é preciso repensar as dicotomias: linguagem verbal/ não verbal; oralidade/escrita. (PADILHA, 2011, p. 95)

Nesta direção, vale acrescentar à discussão que tantos os sujeitos visuais quanto os alunos ouvintes enfrentam dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita (e em decorrência, na apreensão de todas as formas normativas e regras gramaticais). Portanto, é importante para a escola buscar saber como o aluno em geral – *ser humano* – aprende, independentemente da dicotomia sujeito visual-ouvinte. Uma verdadeira inclusão, no tocante ao sujeito visual, em nosso ver, necessita ter como um de seus objetivos primordiais a superação das dicotomias, principalmente as de ordem linguística.

REFERÊNCIAS

1. AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: SP; Papyrus; 2001.
2. _____. Cronotopo e exotopia. In: B. Brait (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
3. BAKHTIN, M.M. [1919-1924] **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotelo & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
4. _____. [1952-1953]. Os Gêneros do Discurso. In: M.M. Bakhtin. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.
5. _____. [1959-61/1979]. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.
6. _____. [1970-71/1979]. Apontamentos de 1970-71. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.
7. _____. [1974-79] Metodologia das Ciências Humanas. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.
8. _____. [1979] O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

9. BAKHTIN, M.M.; VOLOCHÍNOV, V. N. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo)
10. BAKHTIN, M.M.; VOLOCHÍNOV V. N. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico**. SP: Editora Hucitec, 2012.
11. BRAIT, B. Imagens da Norma Culta. Interação e constituição do texto oral. In: PRETTI, D. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas, 1997.
12. _____. Interação gênero e estilo. In: PRETTI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. 123 ed. Humanitas: São Paulo, 2002.
13. _____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
14. _____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
15. _____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.
16. CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.
17. DUARTE, A. S. **Ensino de Libras para ouvinte numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para elaboração de material didático**. Dissertação. Mestrado em Estudos de Linguagem (MeEL). Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá, 2011.
18. GERALDI, J. W. **Ancoragem. Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
19. PADILHA, S. J. **Relendo Bakhtin: Reflexões iniciais**. Polifonia, Cuiabá: EdUFMT (19), p. 103-113, 2009.
20. _____. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**. Periódico do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagem, Ano 18, nº 23, Cuiabá: Editora Universitária, 2011.
21. PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
22. STELLA, P.R. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo. Contexto, 2012. P. 177-190.

23. QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
24. QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre, RS, Artmed, 2004.
25. QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.
26. VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
27. VYGOTSKY, L.S. [1926]. A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. In: **Psicologia Pedagógica**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.
28. _____. [1926] Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: **Psicologia Pedagógica**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.
29. _____. [1926] O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In; **Psicologia Pedagógica**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.
30. _____. [1930] Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. STEINER, J; SCRIBNER, V. (orgs.) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. de José Cipolla et al. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.
31. _____. [1930] Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, M. STEINER, J; SCRIBNER, V. (orgs.) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. de José Cipolla et al. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.