

## **DUPLA DOCÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: INTERAÇÃO SURDO/OUVINTE EM PERSPECTIVA DIALÓGICO- POLIFÔNICA**

**Marcus Vinícius Batista Nascimento<sup>1</sup>**

**Tiago Codogno Bezerra<sup>2</sup>**

tcodogno@gmail.com

vinicius\_libras@yahoo.com.br

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é realizar uma análise descritiva da interação entre professor surdo, professor ouvinte e alunos ouvintes no ensino da língua brasileira de sinais (libras), em esquema de dupla docência, em uma abordagem teórico-prática, para alunos de um curso de Pedagogia, a partir da perspectiva dialógico-polifônica de ensino de línguas. Observaram-se dois tipos de interação: (i) a interação entre alunos ouvintes e professor surdo mediada pelo professor ouvinte que alternava seu lugar enunciativo assumindo papel ora de professor, ora de intérprete de língua de sinais mediando a aprendizagem da língua de sinais; e (ii) a interação direta entre professor surdo e alunos ouvintes que se apropriavam da libras a partir de sua discursivização, isto é, compelidos pela necessidade de interação com o professor surdo, os alunos ouvintes caminharam do discurso em direção as construções linguístico-composicionais retornando para o discurso como primeira realidade da língua. Espera-se que este artigo contribua para os estudos relacionados ao ensino de libras como segunda língua, para a inserção da libras como disciplina nos cursos superiores e para as pesquisas sobre bilinguismo intermodal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Língua Brasileira de Sinais; Pedagogia; Dupla docência.

### **INTRODUÇÃO**

A língua brasileira de sinais – libras<sup>3</sup> – é reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 como meio legal de comunicação e expressão oficial da comunidade surda brasileira e o

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades, da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo e do Grupo Educacional UNINTER.

<sup>2</sup> Professor do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades, do Grupo Educacional UNINTER e tutor do curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no pólo UNICAMP.

<sup>3</sup> Algumas publicações da área de estudo da língua brasileira de sinais utilizam o termo *libras* com a primeira letra grafada em maiúscula (Libras) e ainda outras com a grafia maiúscula de todas as letras (LIBRAS). No

Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta esta lei, determina, dentre outros aspectos, a inclusão desta língua como disciplina na matriz curricular dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, nos cursos de licenciatura e nos cursos de graduação em Fonoaudiologia.

Desde que essa legislação foi instaurada as instituições de ensino superior vem buscando implementar a libras como disciplina curricular nos referidos cursos cumprindo com as determinações legais. No entanto, não existem diretrizes que orientem a carga horária e o que deve ser abordado nesta disciplina (Lodi; Nogueira, 2011) e por este motivo existem diversas possibilidades de ensiná-la no processo de formação de professores e de fonoaudiólogos.

No ano de 2011 o *Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades*, instituição localizada na cidade de São Paulo que tem por objetivo formar professores por meio do curso superior de Pedagogia, ofereceu a disciplina de libras pela primeira vez com a presença de dois professores em sala de aula, um ouvinte e um surdo. Neste artigo realizaremos uma análise descritiva do processo de ensino-aprendizagem de libras em esquema de dupla docência, em uma abordagem teórico-prática, focando o processo de interação discursiva entre professor surdo, professor ouvinte e alunos ouvintes.

Para tanto adotamos como diretriz teórica de descrição e análise do processo de interação no ensino-aprendizagem de línguas a *perspectiva dialógico-polifônica* (Guilherme de Castro, 2009) construída com base na Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Brait, 2008) em diálogo com a Linguística Aplicada (LA) tomando como fio condutor o conceito de *discursividade* na formação de professores. Conceito definido como

[...] um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu *ethos* (Guilherme de Castro, 2009: 24).

---

primeiro caso, essa grafia também é utilizada na legislação de regulamentação e reconhecimento dessa língua (Lei 10.436/02 e Decreto 5.626/05). Neste artigo usaremos este termo com todas as letras em minúscula, (libras) baseando-nos nas recentes publicações oriundas do grupo de pesquisa *Estudos da Comunidade Surda: Língua, Cultura e História* da Universidade de São Paulo (McCleary, Viotti, 2007; McCleary, Viotti, Leite, 2010). A justificativa para essa escolha se dá pelo fato de *libras* ser o nome de uma língua e os nomes das línguas no português brasileiro não são, necessariamente, grafados com a primeira letra em maiúscula. Lançaremos mão da grafia com a primeira letra em maiúscula quando realizarmos uma citação direta da legislação ou de publicações que assim a utilizaram.

## 1. O ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

Com o reconhecimento e regulamentação da libras como língua da comunidade surda brasileira as universidades, buscando cumprir com a determinação legal, vem implementando a libras como disciplina nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e das Licenciaturas. No entanto, conforme nos mostra Lodi e Nogueira (2011), a Lei de Libras (10.436/02) e o Decreto 5.626/05 não determinam a periodicidade em que essa disciplina deve ser oferecida e nem o conteúdo a ser abordado.

Mercado (2012) realiza uma pesquisa comparativa entre os planos de ensino da disciplina de libras de cursos de pedagogia de algumas instituições na cidade de São Paulo para avaliar os significados e implicações da inserção desta disciplina na matriz curricular do curso de pedagogia e conclui que, dentre as problemáticas existentes no processo de implementação da disciplina, a carga horária e a falta da sistematização dos conteúdos são os fatores mais latentes que denunciam a ausência de uma formação que ofereça ao pedagogo condições mínimas de atuar na perspectiva bilíngue de surdos.

Algumas instituições de ensino superior têm implantado essa disciplina em apenas um semestre com a crença de que é possível ensinar e aprender libras durante este período ou, pelo simples fato de desconhecer a especificidade presente no ensino-aprendizagem de uma língua sinalizada, cumpre com a lei sem dar a atenção merecida para o ensino de libras e para o papel fundamental que ela exerce na formação de profissionais que lidam com sujeitos surdos em todas as esferas da sociedade. Moura e Harrison (2010: 336) acentuam essa questão:

A introdução da LIBRAS como disciplina curricular na Universidade traz mais do que apenas o ensino de uma língua, pois há a necessidade de que todos os envolvidos nessa aprendizagem compreendam a especificidade do Surdo, não apenas com relação à sua língua, mas também com relação à sua cultura e forma de estar na sociedade. Apenas a compreensão desses aspectos possibilitará uma atuação que contemple a singularidade dos sujeitos Surdos.

Alguns estudos têm investigado o ensino de libras na formação de professores e de profissionais que estarão em constante interação com sujeitos surdos (Machado, Lírio, 2011), bem como o ensino de libras em ambientes virtuais a partir da sistemática EaD (Ensino a Distância) (Lebedeff, Rosa, 2011; Misseno, Carvalho, 2005) e também a formação de professores surdos e ouvintes para ministrar essa disciplina em espaços acadêmicos no ensino superior (Pereira, 2008; Rossi, 2010). No entanto, todos estes estudos apontam para a mesma

direção: a problemática do tempo destinado a essa disciplina para formação de profissionais que trabalharão na inclusão social de pessoas surdas. Nesse sentido uma questão-problema se apresenta aos docentes dessa língua: como ensinar língua de sinais e como formar profissionais para interagir com surdos em um período tão curto?

Esse contexto sociopolítico do ensino de língua de sinais no Brasil tem direcionado alguns pesquisadores a propor e a elaborar metodologias de ensino que contemplem aspectos linguísticos, sociais, políticos e educacionais no ensino-aprendizagem da libras como “segunda língua” (Albres, Vilhalva, 2004) e a focalizar metodologias a partir da perspectiva do surdo enquanto docente de sua língua para sujeitos ouvintes<sup>4</sup>.

Leite e McCleary (2009) pontuam as especificidades de aprendizagem de uma língua de modalidade gestual-visual-espacial por sujeitos ouvintes frisando a necessidade que esses aprendizes têm de, no processo de aquisição da língua, refinar a visão para apreender a totalidade do discurso em língua de sinais, visto que o discurso em língua de sinais é produzido na espacialidade. Os autores descrevem o processo de aprendizagem de libras por um sujeito ouvinte, na metodologia de registros em diários, e relatam como esse processo varia do foco da visão na sinalização manual do surdo para a abrangência do olhar para todo o espaço da sinalização.

Na mesma perspectiva, Albres e Vilhalva (2004) analisam o ensino de libras como segunda língua para aprendizes ouvintes e mapeiam as principais dificuldades de aprendizagem dessa língua. As autoras, após observarem o processo de aquisição do registro quirológico e alfabeto manual, da construção morfológica, da construção sintática e uso da espacialidade e da pertinência semântica/pragmática, concluem que o complexo processo de aprendizagem de uma língua sinalizada está no fato de que por ser uma língua de modalidade linguística diferente do português existe a necessidade de reorganização simbólica do conceito de língua e de maior reelaboração de habilidade motoras para o uso dos articuladores, as mãos, e da visão, além da ressignificação da espacialidade como lugar de discurso.

Sacks (1998: 88) chama atenção para essa ressignificação do conceito de língua durante o processo de aprendizagem de uma língua sinalizada. O autor ressalta que

[...] à primeira vista, a língua de sinais afigura-se pantomímica; dá a impressão de que, prestando atenção, logo a ‘entenderemos’ – todas as pantomimas são fáceis de entender. Mas à medida que continuamos a olhar, perdemos essa sensação de ‘já sei!’; ficamos vexados ao descobrir que apesar de sua transparência, ela é ininteligível.

---

<sup>4</sup> Conferir os estudos de Leite (2004) Leite e McCleary (2009) e Gesser (1999; 2006).

Especificidades como a pontuada por Leite e McCleary (2009), Albres e Vilhalva (2004) e Sacks (1998) demonstram que o processo de ensino-aprendizagem de línguas, independente da modalidade, não deve seguir a comum norma de ensino de língua que baseia-se primeiro na aprendizagem das formas linguísticas para, então, a *posteriori*, partir para o uso. O ensino de libras deve começar “[...] pela produção do discurso como realidade primeira da vida do discurso” (Bakhtin, 2010, p. 324) e considerar a circulação dessa língua na vida desde o início do processo de aprendizagem dessa língua.

No entanto, salientamos que as metodologias de ensino de línguas de modalidades gestuais-visuais-espaciais diferem-se do ensino de línguas de modalidades orais-auditivas devido a via de recepção e produção linguística envolverem canais diferenciados de aprendizagem (Gesser, 2010). A refinação da visão e a percepção da visualidade discursiva durante as aulas, bem como o uso da mão como principais articuladores dessa língua são aspectos de trabalho recorrentes por parte dos docentes devido ser esse o canal de recepção das informações. O aprimoramento da percepção visual e a articulação manual são lapidados durante o processo de ensino-aprendizagem e, segundo *as orientações ao professor* descritas no material de ensino didático *Libras em Contexto* proposto por Felipe (2001), o professor deve proporcionar exercícios que estimulem a visão, que orientem os alunos a não utilizarem a escrita como apoio para a aprendizagem para não desviar a atenção visual e não falar português junto com a libras devido a diferença de modalidade, sendo que uma necessita de atenção visual e a outra de atenção auditiva.

Como foi possível perceber, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua sinalizada, assim como em qualquer língua, envolve, dentre outros aspectos, interações específicas que constituem os pilares do ensinar e do aprender. E para compreender essas especificidades, convocamos a perspectiva teórica dialógico-polifônica no ensino de línguas para, posteriormente, observarmos as interações estabelecidas em uma aula de libras em esquema de dupla docência.

## **2. PERSPECTIVA DIALÓGICO-POLIFÔNICA NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Guilherme de Castro (2009) adota como referenciais teóricos para analisar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a Linguística Aplicada (LA) e constrói o que ela chama de *discursividade dialógico-polifônica*

*na formação de professores*. A construção desse conceito, que foi elaborado no encontro de pilares bakhtinianos com as definições da linguística aplicada ao ensino de línguas, oferece para professores e formadores de docentes uma perspectiva de descrição, delimitação e análise de uma materialidade recortada da esfera educacional no processo de ensino de línguas para observar a interação entre os sujeitos-enunciadores que posicionam-se discursivamente nessa esfera durante este processo. E embora a autora assuma essa *discursividade* no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, ela deixa ressoar, dialogicamente, a possibilidade de aplicação e uso desse conceito para o ensino de outras línguas.

Se para Bakhtin (2004) o ensino da língua não deve ser direcionado pela gramaticalização apenas, mas pela abordagem da variação estilística no uso dessa língua na vida real a *discursividade* deve, então, não apenas ser adotada como referencial teórico para o processo de ensino, mas deve constituir esse processo que envolve a aquisição da língua e o seu uso em necessidades reais de interação com os falantes da língua da qual se aprende. Essa *discursividade* que envolve diferentes dizeres de diferentes sujeitos posicionados em diferentes lugares sócio-históricos é considerado, no pensamento bakhtiniano, como *enunciação* e, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), constitui-se na interação entre dois sujeitos: o locutor e o interlocutor, isso porque a língua, aglutinada aqui no conceito de *palavra*, comporta duas faces, “[...] ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (p. 117). Nessa interação, o locutor é aquele que, a princípio, detém a palavra, de forma inalienável, é ele o “dono da palavra” (p. 117). No entanto esse seu domínio acontece no momento de materialização dessa palavra, no instante do ato fisiológico de sua externalização, pois a palavra, enquanto produto dessa enunciação é o “território comum do locutor e do interlocutor” (p. 117).

No processo de ensino de língua a enunciação é constitutiva do processo e a todo o momento os sujeitos posicionam-se, enquanto enunciadores, de diversos lugares direcionando seus dizeres para o “já dito” (Faraco, 2009: 59) e instaurando a possibilidade de novos dizeres a partir do dizer inscrito no tempo-espço da enunciação realizada durante a aprendizagem da língua. Desse modo, assim como em todo ato de linguagem cuja arquitetônica sujeito/discurso/texto/espço/tempo sustenta o processo de enunciação, o ensinar e o aprender línguas envolve a apreensão do sistema linguístico para a enunciação e o posicionamento da/na linguagem.

Os sujeitos envolvidos na interação nesse processo se enunciam ao ensinar, ao aprender, ao falar, ao silenciar, ao perguntar, ao responder. Esses lugares enunciativos assumidos pelos sujeitos no processo de interação na esfera educacional de aprendizagem de língua se encontram na *discursividade* constitutiva desse enunciar-se em sala de aula, pois esses

[...] sujeitos, ao enunciarem, inscrevem-se em uma posição enunciativa e não em outra, os discursos nos quais inscrevem seus dizeres coexistem com outros discursos que provêm de outras posições-sujeito, de outros lugares discursivos, de outras formações discursivas. E nesse movimento de entrelaçamento de discursos, ocorrem as contradições, os conflitos nos dizeres dos enunciadores, pois seus dizeres se constituem de outros dizeres, estão povoados por outros discursos que se contradizem e se refutam. (Guilherme De Castro, 2009: 28).

A linguagem, concebida nesse artigo a partir do pensamento bakhtiniano e compreendida “[...] de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (Brait, Melo, 2005, p. 65), constitui-se, dialogicamente, na centralidade do processo aqui focado. Além de ser condição de existência do humano e da sua inscrição enquanto sujeito na vida é também o alicerce do processo de ensino-aprendizagem, pois em um movimento covariante metalinguístico o professor e o aluno interagem falando dela e por ela nesse processo.

Nesse sentido, a discursivização da língua acontece no momento em que os sujeitos enunciadores se apropriam desse sistema para interagir com o (s) outro (s) posicionando-se de determinados lugares sócio-históricos e ideológicos, colocando em movimento seu projeto discursivo a partir dos elementos linguístico-enunciativos adquiridos durante a aula. Elementos estes que são internalizados por meio da interação verbal (discursiva) que é abordada pelo pensamento bakhtiniano a partir da relação entre locutor e interlocutor na construção de uma ponte interativa em que a palavra liga um ao outro pelas suas extremidades (Bakhtin/Volochínov, 2009) e os sentidos instauram-se nessa ligação dialógica.

Assumindo essa *discursividade* presente no processo de alternância dos lugares enunciativos no ensino-aprendizagem de línguas iniciaremos a análise descritiva da interação entre professor surdo, professor ouvinte e alunos ouvintes no ensino de libras no curso de Pedagogia no Instituto Singularidades focando a alternância dos lugares enunciativos desses sujeitos no contexto da sala de aula.

### 3. ENSINO DE LIBRAS EM ESQUEMA DE DUPLA DOCÊNCIA: FOCO NA INTERAÇÃO SURDO/OUVINTE(S)

A inserção da disciplina de libras no curso de Pedagogia do Instituto Singularidades aconteceu, assim como na maioria das instituições de ensino superior, para cumprimento da legislação que determina a formação de professores nessa língua para o trabalho com alunos surdos no sistema educacional regular inclusivo.

Guiados pela especificidade ligada ao ensino de libras, pela problemática estabelecida pelo contexto sócio histórico de promoção e divulgação dessa língua estabelecido por meio da legislação e pela demanda e necessidade de formação de professores em libras para lidar com alunos surdos nos sistemas educacionais inclusivos e bilíngues, propusemos um plano de ensino para o Instituto Singularidades que contemplasse, em um semestre, questões teóricas de conhecimento sobre a surdez e temas relacionados e o ensino de elementos básicos de interação e comunicação da libras.

Para trabalhar essas questões de maneira a tentar suprir a emergência da aprendizagem da língua, da imersão na cultura dessa comunidade e das especificidades da relação linguagem e surdez em curto período de tempo, propusemos à instituição o esquema de dupla docência que constitui-se na presença de um professor surdo e um professor ouvinte em sala de aula.<sup>5</sup>

Nessa proposta o professor ouvinte é o responsável por introduzir aos alunos do curso de Pedagogia elementos teóricos que envolvem a Comunidade, Identidade e Cultura Surda e desmistificar alguns conceitos enraizados em relação à pessoa surda e sua língua. A presença de dois professores em sala de aula para o ensino de libras tem por objetivo proporcionar aos alunos contato com um falante nativo da língua de sinais (professor surdo) e de se relacionar com esse falante, até que a língua seja adquirida e os alunos alcancem autonomia na interação direta com o professor surdo. Até que alcancem uma autonomia na língua a interação com esse sujeito se dará por meio da mediação realizada pelo professor ouvinte.

Adotamos como instrumento metodológico para registro das aulas *Diários* individuais que eram preenchidos ao fim de cada aula com as observações realizadas durante a docência. Escolhemos o Diário como instrumento metodológico dos registros das observações, pois “[...] o registro em diário de eventos pesquisados tem auxiliado sobremaneira o pesquisador

---

<sup>5</sup> São poucas instituições de ensino que se propõem a adotar esse esquema de ensino de libras. No entanto, pode-se destacar o trabalho pioneiro realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que também utiliza o esquema de dupla docência com professor surdo e professor ouvinte no ensino de libras na formação de educadores e fonoaudiólogos.

no entendimento do processo do conhecimento da linguagem” (Vieira, 2002: 97), além de ser um instrumento que permite o registro de eventos diversificados e sucessivos.

Cada docente realizava em seu *Diário* individual anotações sobre o processo de aprendizagem dos alunos e como as interações entre os sujeitos-enunciadores em sala de aula eram estabelecidas. Ao final do semestre, após a disciplina ter se concluído, colocamos em encontro e confronto as anotações individuais realizadas por cada docente e, a partir dessa confrontação, categorizamos tipos específicos de interação. Dentre as interações registradas nos diários, observamos: (i) *interação entre professor surdo, professor ouvinte e alunos ouvintes*, (ii) *interação entre professor surdo e alunos ouvintes*. (iii) *alunos ouvintes com alunos ouvintes*. Notamos maior recorrência de observação e registro das duas primeiras interações. Por essa razão nos atentaremos a analisá-las nesse artigo.

Na primeira interação – *professor surdo, professor ouvinte e alunos ouvintes* – observamos alternância do lugar enunciativo assumido pelo professor ouvinte a partir da interação com o professor surdo e com os alunos ouvintes. Quando o professor ouvinte está posicionado discursivamente enquanto docente para trabalhar as questões teóricas com os alunos, o professor surdo faz considerações, também de cunho teórico, sobre a temática trabalhada. No entanto, as contribuições do professor surdo são realizadas em sua língua, o que impede que os alunos ouvintes compreendam diretamente o que está sendo dito por ainda não dominarem a libras. Por esta razão, o professor ouvinte alterna sua locução enunciativa de professor para o de intérprete de língua de sinais e se envolve em um processo interpretativo da libras para o português oral.

A participação do professor surdo durante as explicações teóricas são coerentes às temáticas trabalhadas e acontecem, pois há compreensão, por parte do professor surdo, sobre o que está sendo abordado pelo professor ouvinte, visto que, em alguns momentos de sua explicação teórica, ele busca sinalizar ao mesmo tempo em que fala oralmente para proporcionar ao professor surdo o conhecimento do conteúdo trabalhado por ele. O professor ouvinte também, em alguns momentos, explica teoricamente o conteúdo trabalhado oralmente para os alunos ouvintes e ao finalizar sua fala realiza uma interpretação consecutiva do conteúdo abordado para o professor surdo.

Essa expressão bilíngue e intermodal (uso da língua de sinais e da língua oral simultaneamente) parece tentar suprir a ausência de um terceiro enunciativo com a função específica de mediar discursivamente as interações em língua de sinais e a língua oral nesse processo, o intérprete de língua de sinais (Nascimento, 2011).

Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2011), discutindo as implicações do bilinguismo intermodal para a interpretação da língua de sinais afirmam que “as duas línguas apresentam-se em modalidades diferentes e podem ser produzidas simultaneamente” (p. 12). No entanto, o intérprete de língua de sinais controla, cognitivamente, seus usos para que essas duas línguas não sejam produzidas ao mesmo tempo a fim de que o discurso produzido em língua fonte seja entregue na língua alvo sem interferência de uma sobre a outra. Na situação observada em sala de aula na interação entre *professor surdo*, *professor ouvinte* e *alunos ouvintes* o discurso ocorre em libras e em português oral simultaneamente apresentando, nesse sentido, a possibilidade de uso das línguas a partir da necessidade real de interação entre esses enunciadorees nesse contexto.

No entanto, chamamos atenção para o uso simultâneo dessas duas línguas na situação observada. Esse uso ocorre, especificamente, pela ausência do intérprete de língua de sinais que poderia realizar a mediação na interação entre professor surdo e alunos ouvintes. O uso de um bilinguismo intermodal, nesse caso, caracteriza-se pela urgência em se estabelecer interação entre sujeitos que desconhecem a língua um do outro. Observa-se, portanto, que a diferença de modalidade entre a língua de sinais e a língua oral faz com que o sujeito bilíngue bimodal possa enunciar com as duas línguas, visto que

[...] as línguas estão ativas cognitivamente, mesmo quando apenas uma é produzida. Para bilíngues bimodais, as línguas podem estar ativadas no corpo também, porque as duas não precisam competir pelo canal articulatório: cada uma tem o seu próprio canal articulatório. Assim, as duas línguas estariam sempre à disposição do bilíngue intermodal, podendo ser produzidas simultaneamente por não haver restrição articulatória (Quadros, Lillo-Martin e Pichler, 2011: 11).

Segundo pesquisas iniciadas sobre aquisição de linguagem de crianças surdas, filhas de pais surdos que passaram pela cirurgia do implante coclear e estão em processo de aquisição de uma língua de sinais e de uma língua oral (Quadros, Christmann, 2011; Quadros, Lillo-Martin, Pichler, 2011), o bilinguismo intermodal, que consiste no uso de línguas de diferentes modalidades, aponta para a possibilidade de expressividade nas duas línguas simultaneamente e alternância do uso dessas línguas de acordo com o interlocutor (ouvinte ou surdo). No caso da enunciação do professor ouvinte o uso de línguas de diferentes modalidades constitui-se em uma *sobreposição de língua* (Quadros, Lillo-Martin, Pichler, 2011) quando há uso simultâneo de duas línguas de diferentes modalidades.

Notamos que essa enunciação, constituída da sinalização e da oralidade durante a explanação teórica, inicia-se simultaneamente na mesma velocidade discursiva, mas ganha

menos força no decorrer da aula tornando a língua oral a língua predominante durante a enunciação do professor ouvinte por ser essa a língua materna desse sujeito enunciador. A compreensão do professor surdo sobre o que está sendo abordado pelo professor ouvinte quando a língua oral se sobrepõe à língua de sinais<sup>6</sup> nessa enunciação não é interrompida, já que “[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (Bakhtin/Volochínov, 2009: 137), pois o professor surdo possui a habilidade de leitura orofacial (LOF) o que facilita sua interação com os ouvintes que não sabem se comunicar em sua língua. Desse modo, notamos que a interação entre professor surdo e professor ouvinte é primordialmente marcada pela alternância dos lugares de enunciação, principalmente do professor ouvinte que assume ora papel de professor, ora papel de intérprete de língua de sinais durante a aula.

Essa alternância do lugar enunciativo do professor ouvinte foi, constitutivamente, determinada pela interação dos alunos ouvintes com os dois professores, uma vez que eles, os alunos, fazem parte de uma face do auditório social que interage constantemente com os docentes, seja pela interrupção para a realização de questões ou pela presença deles durante as aulas (fator imprescindível para a realização da aula). O fato de esses alunos constituírem a totalidade da aula, pois são sujeitos discursivos e responsivos e que enunciam-se a todo momento, seja pelo olhar, seja pelo falar, colocam os docentes em posições enunciativas propícias a alterações no interagir com eles. Essa interação demanda mediação interpretativa da libras para o português enquanto a outra face desse auditório, que é constituída pelo professor surdo e que também recorre à interpretação do português para sua língua para compreender as questões levantadas pelos alunos, é afetada diretamente pelo questionar, silenciar e posicionar-se dos alunos.

A participação do professor surdo durante as aulas teóricas acontecia na medida em que ele sentia a necessidade de complementação das informações abordadas pelo professor ouvinte. Sua interrupção durante a fala do professor ouvinte era marcada pelo uso do léxico

---

<sup>6</sup> É importante reiterar que a predominância da língua oral sobre a língua de sinais nesse caso acontece pelo fato do enunciador ter como língua materna a língua portuguesa e não a libras, e não por uma possível desqualificação de uma língua de modalidade gestual-visual-espacial em relação à língua oral. Se a situação fosse inversa e o enunciador surdo usasse a língua oral como segunda língua e, no momento da aula, estivesse utilizando as duas línguas durante uma explanação teórica a língua que predominaria em sua enunciação seria a língua de sinais, por ser essa sua língua materna. Esse fenômeno já tem sido observado por alguns pesquisadores do campo de aquisição e descrição das línguas de sinais (Quadros, 2009; 2011; Quadros, Christmann, 2011; Grosjean, 2011; Quadros, Lillo-Martin, Pichler, 2011, dentre outros).

em libras COMPLEMENTAR<sup>7</sup>. Em alguns momentos essa complementação era realizada a partir do questionamento de algum aluno durante a aula. Percebemos que, após a manifestação de alguns alunos que se manifestavam com dúvidas e questões e que eram interpretadas pelo professor ouvinte, o professor surdo assumia a resposta da questão fazendo com que o professor ouvinte se alocasse, durante um tempo, como intérprete.

Na segunda interação – *professor surdo e alunos ouvintes* – observamos duas situações específicas: a primeira nas aulas teóricas e a segunda nas aulas práticas de aprendizagem da língua de sinais. Na primeira situação a interação do professor surdo com os alunos ouvintes é totalmente mediada pelo professor ouvinte que assume, conforme já observado, o papel de intérprete de língua de sinais. E na segunda situação a interação entre professor surdo e alunos ouvintes é direta, sem mediação, em um processo de discursivização da libras, isto é, a partir da interação entre esses sujeitos (alunos ouvintes e professor surdo) a língua passa a ganhar o sentido a ela atribuído na vida, de relação entre “ [...] o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos” (Brait, 2005: 95).

Nessa situação notamos que a didática adotada pelo professor surdo para o ensino da libras foi um fator constitutivo para a apropriação discursiva desta língua pelos alunos ouvintes. O professor surdo, a partir de uma metodologia de ensino que engloba a visualidade da língua de sinais e o uso de recursos imagéticos, estabelece a interação com os alunos possibilitando a aquisição da língua desde os aspectos fonológicos, sintáticos, lexicais, semânticos até o discurso em libras. A partir do discurso como primeira realidade dessa língua, os alunos ouvintes apropriam-se da libras caminhando do discurso para as construções linguístico-composicionais.

Percebemos esse fato quando o professor surdo produzia uma narrativa em libras que ao ser finalizada algum aluno manifestava-se questionando o significado de determinado sinal (léxico) que prendeu sua atenção durante a sinalização e que, mesmo inserido na cadeia discursiva da narrativa, não foi atribuído o sentido que a ele é dado pelos usuários da língua. Em alguns momentos a resposta do significado do sinal não poderia ser fornecida fora da narrativa, pois correspondia à determinada expressão idiomática dessa língua que só entrava na dimensão do sentido se estivesse tecida na teia discursiva da sinalização em libras. A partir dessa relação estabelecida por meio de processos didáticos e metodológicos os alunos se

---

<sup>7</sup> Os estudos atuais de transcrição e descrição linguística da libras tem adotado *glosas* em língua portuguesa para representarem graficamente os sinais. Essas glosas são grafadas em letras maiúsculas e buscam aproximar o sentido do sinal com a palavra correspondente no português (Quadros, Karnopp, 2004).

veem compelidos a interagir diretamente com o professor surdo recorrendo ao professor ouvinte, enquanto intérprete, apenas quando a compreensão não poderia, realmente, ser efetivada.

A interação entre professor surdo e alunos ouvintes mediada pelo ato tradutório/interpretativo não acontece somente durante as aulas teóricas ministradas pelo professor ouvinte, mas também em alguns momentos nas aulas práticas, especialmente nas situações em que o professor surdo deseja realizar alguma explicação teórica relacionada ao que está trabalhando no ensino prático da língua, assim quando os alunos não conseguem expressar o que desejam para o professor surdo em língua de sinais recorrem ao professor ouvinte para realizar a interpretação do português para a libras. No entanto, o professor surdo é quem determina os momentos que necessita da intervenção de mediação do professor ouvinte.

Se “[...] a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (Bakhtin/Volochínov, 2009: 118) esse acontecimento se dá pelo posicionamento assumido pelo professor ouvinte que, no momento em que o professor surdo assume a aula, senta-se entre os alunos ouvintes, mesclando-se a eles e buscando “ausentar-se” para que a libras seja a única língua de instrução durante a aula. O acordo de silenciamento oral e uso da língua de sinais como língua de interação da aula estabelecidos entre o professor surdo e alunos ouvintes para a eficácia da aprendizagem da libras parece ser outro fator que contribui para possíveis recorrências dessa mediação. No entanto, conforme pontuado, essa solicitação por parte dos alunos ouvintes para o professor ouvinte de interpretar o que desejam falar é dosada pelo próprio professor surdo que convida os alunos a interagirem com ele diretamente, em língua de sinais, durante as aulas. Essa marca interacional é notada quando a expressão em libras INTÉRPRETE NADA AGORA<sup>8</sup> é utilizada pelo professor surdo. Essa expressão marca o estabelecimento da interação do professor surdo com os alunos ouvintes durante o processo de ensino-aprendizagem da libras.

A interação observada e descrita entre esses sujeitos enunciadorees que se posicionam de diferentes lugares sócio-histórico-ideológicos na mesma esfera de produção de discurso, a sala de aula, colocando seus falares, a partir dessas línguas focadas, na arena dialógica que desenha o enunciar, mostra-nos a polifonia constitutiva do ato de ensinar e aprender. Na relação professor surdo – professor ouvinte – alunos ouvintes, percebe-se um encontro de vozes “visuais”, constituído de uma materialidade linguística gestual, com vozes “sonoras”

---

<sup>8</sup> Tradução em português: sem intérprete agora.

que dão forma às enunciações da língua oral e se encontram em um movimento dialógico-polifônico (Guilherme De Castro, 2009) de uso da(s) língua(s).

Esse movimento dialógico-polifônico constituído pelo encontro de vozes incorporadas em diferentes materialidades linguísticas coloca em cena um jogo de alteridade, de encontro de diferentes sujeitos no ensino dessa língua: o professor surdo posicionado como sujeito enunciador e autônomo em sua língua, o professor ouvinte como parceiro nesse processo de interação e os alunos ouvintes como auditório social que enunciam ao aprender, ao expressar as dificuldades de produção articulatória dessa nova língua e ao procurar encontrar nesse processo de aprendizagem esse outro que, até então, parecia tão distante e estranho: o surdo. E nesse encontro são todos estrangeiros que assumem uma “[...] condição que torna possível uma ética/política de relação” (Amorim, 2004: 28), de interação, de envolvimento, de imersão nas diferentes culturas que ali se envolvem.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da descrição e análise dos processos de interação entre professor surdo, professor ouvinte e alunos ouvintes foi possível perceber que as alternâncias dos lugares enunciativos assumidos pelo professor ouvinte são determinadas a partir da situação e do horizonte social constituído no espaço da sala de aula. A alternância desses sujeitos que estão alocados enunciativamente em diferentes lugares é marcada pelo encontro da necessidade de interação por meio de línguas constituídas de materialidades diferentes e, logo, de culturas diferentes. É um movimento dialógico-polifônico em que ensinar e aprender torna-se um todo indissolúvel. Um envolvimento com o outro, de entrelaçamento de diferentes concepções de existir e expressão dessa existência.

A interação entre professor surdo e alunos ouvintes é marcada pelo convite, do próprio docente surdo, para a interação direta por meio da libras. Essa interação sem mediação por meio da interpretação da libras faz com que os alunos se apropriem desta língua em sua discursivização. Desse modo, os alunos passam a compreender a língua na sua dimensão dialógica, expressando-se em libras para buscar a própria libras, isto é, fazendo do discurso a realidade primeira da língua para encontrá-la encadeada na comunicação discursiva.

Os alunos ouvintes, ao aprenderem a língua de sinais, passam a adentrar no terreno do novo, do diferente, desmitificando conceitos pejorativos sobre esse sujeito historicamente impedido de expressar-se em sua língua, amordaçado pela imposição da aculturação,

acorrentado pela sociedade majoritária ouvinte. No ensino de libras na perspectiva da dupla docência não há mordação, mas há a possibilidade de reconhecer o outro como sujeito sócio-histórico-cultural e de imersão nessa constituição subjetiva desse outro, há parceria, diálogo de histórias, de culturas, de discursos, de vozes.

Os estudos referentes ao ensino de libras como segunda língua para ouvintes ainda estão em expansão. Não existem normas prontas para ensinar, materiais cristalizados para serem adotados como únicas diretrizes de ensino-aprendizagem, mas algo deve ser contemplado no ensino de libras, principalmente nesse contexto sócio-histórico e político que a formação de professores e a expansão dessa língua têm vivenciado: a possibilidade de encontro do outro e de escuta das diferentes vozes que constituem esse processo, sejam elas visuais ou sonoras.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. ALBRES, Neiva de Aquino; VILHALVA, Shirley. *Língua de sinais: processo de aprendizagem como segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2012.
2. AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
3. BAKHTIN, Mikhail. M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
4. BAKHTIN, Mikhail. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1959-1961].
5. BAKHTIN, Mikhail. M. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: stylistics in teaching Russian language in secondary school. *Journal of Russian and East European Psychology*. v. 42, n. 6, 2004 [1960].
6. BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

7. BRAIT, Beth; MELO, Raquel. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
8. BRAIT, Beth; A natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 2005.
9. BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências*. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)> Acesso em: 20 jan. 2012.
10. BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 20 jan. 2012.
11. FARACO, Carlos. Alberto. *As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
12. FELIPE, Tania. A. *LIBRAS em contexto: Curso Básico. Manual do professor/instrutor*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
13. GESSER, Audrei. *Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: A microethnographic description*. Dissertação de Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente). Florianópolis: UFSC, 1999.
14. GESSER, Audrei. *"Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2006.
15. GESSER, Audrei. Metodologia de Ensino em Libras como L2. In: PEREIRA, A. T. C.; STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. *Coleção Letras/Libras*, 2010. Disponível em:  
<[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE\\_MEN\\_L2.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2012.
16. GUILHERME DE CASTRO, Maria de Fatima Fonseca. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em:  
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2997/1928>> Acesso em: 15 jan. 2012.

17. GROSJEAN, François. The right of the deaf child to grow up bilingual. Washington DC: Sign Language Studies, Volume One: Issue Two, 2011.
18. LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; ROSA, Fabiano Couto. Ensino de libras a distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas. Anais do *VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Ouro Preto, 2011.
19. LEITE, Tarcísio Arantes; McCLEARY, Leland. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009.
20. LEITE, Tarcísio Arantes. *O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo: USP, 2004.
21. LODI, Ana Cláudia Balieiro; NOGUEIRA, Erica de Azevedo. A disciplina Libras no Ensino Superior: constituição de novos discursos sobre a pessoa surda nos cursos de formação de professores. In: *18<sup>o</sup> Intercâmbio de Linguística Aplicada*, 2011, São Paulo: Caderno de Resumos, 2011.
22. MACHADO, Luciyenne Matos da Costa Vieira; LÍRIO, Larissa Mendonça. A disciplina de libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. *Revista FACEVV*. n. 6. Vila Velha, 2011.
23. McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evanni. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.). *Bilinguismo e surdez. Questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.
24. McCLEARY, Leland Emerson; VIOTTI, Evanni; LEITE, Tarcísio Arantes. Descrição das línguas sinalizadas. A questão da transcrição dos dados. *Revista Alfa*. v. 54, n. 1, 2010.
25. MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino. *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS-SP, 2012.
26. MISSENO, Edna; CARVALHO, Rosy Mari Almas de. Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras On-Line: relato de uma experiência. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu*, v. 3, n. 9, 2005.

27. MOURA, Maria Cecília de; HARRISON, Kathryn. Marie Pacheco. O surdo na universidade: mito ou realidade? In: QUADROS, R. M. (Org.). *Cadernos de Tradução*, Florianópolis: PGET/UFSC, 2010.
28. NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. *Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2011.
29. PEREIRA, Terezinha de Lourdes. *Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Educação. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, 2008.
30. QUADROS, Ronice Muller. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
31. QUADROS, Ronice Muller. Aquisição das línguas de sinais. In: QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Marianne Rossi. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009.
32. QUADROS, Ronice Muller; CHRISTMANN, Karina Ellis. *Aquisição da linguagem de crianças surdas*. In: 18<sup>o</sup> Intercâmbio de Linguística Aplicada, 2011, São Paulo: Caderno de Resumos, 2011.
33. QUADROS, Ronice Muller; *Aquisição bilíngue intermodal: Libras e Português*. In: 18<sup>o</sup> Intercâmbio de Linguística Aplicada, 2011, São Paulo: Caderno de Resumos, 2011.
34. QUADROS, Ronice Muller; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah Chen. Desenvolvimento bilíngue intermodal: implicações para educação e interpretação de língua de sinais. In: MOURA, Maria Cecília de; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; VERGAMINI, Sabine Antoniali. *A. Educação para surdos: práticas e perspectivas II*. São Paulo: Santos, 2011.
35. ROSSI, Renata Aparecida. A Libras como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação*. v, 13, n. 15, Valinhos, 2010.
36. SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
37. VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 5. 2002. Disponível em:

<<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/download/1348/1003>> Acesso em: 12 jul. 2011.

**ABSTRACT:** This paper aims at carrying out a descriptive analysis of the interaction between deaf teachers, hearing teacher and hearing students in the teaching of Brazilian Sign Language (LIBRAS), from the dialogical-polyphonic perspective in language teaching and in a double teaching theoretical-practical approach, for students of Pedagogy course. We observed two types of interaction: (i) the interaction between hearing students and deaf teacher mediated by the hearing teacher who alternated his enunciative place between his role as a teacher and as a sign language interpreter mediating the learning of sign language, and (ii) direct interaction between deaf teacher and hearing students who were acquiring LIBRAS from his discoursivization, that is, the hearing students were compelled by the interaction need with the deaf teacher and they moved from the discourse to the compositional constructs of the language and then moving back to the discourse as the first reality of language. It is hoped that this paper can contribute to studies of the Brazilian Sign Language teaching as a second language, to insertion of Brazilian Sign Language as a discipline in a college education and research of intermodal bilingualism.

**KEY-WORDS:** Teaching; Brazilian Sign Language; Pedagogy; Double teaching.

Recebido no dia 05 de junho de 2012.

Aceito para publicação no dia 06 de agosto de 2012.