

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SÉRGIO FERREIRA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO OUVINTE APRENDIZ DE LIBRAS  
COMO SEGUNDA LÍNGUA

CURITIBA  
2019

SÉRGIO FERREIRA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO OUVINTE APRENDIZ DE LIBRAS  
COMO SEGUNDA LÍNGUA

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso  
de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências  
Humanas, da Universidade Federal do Paraná

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique  
Diniz de Figueiredo

CURITIBA  
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Ferreira, Sérgio

A construção da identidade do ouvinte aprendiz de libras como segunda  
língua. / Sérgio Ferreira. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

1. Língua brasileira de sinais - Aprendizagem. 2. Aquisição da segunda  
língua. 3. Identidade social. 4. Curso de Letras-Libras – Estudantes. I. Título.

CDD – 419



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SÉRGIO FERREIRA** intitulada: **A construção de identidade do ouvinte aprendiz de Libras como segunda língua**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Maio de 2019.



EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



FRANCISCO CARLOS FOSACA

Avaliador Interno (UFPR)



KELLY PRISCILLA LODDO CEZAR

Avaliador Externo (UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

ATA Nº923

## ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e três de maio de dois mil e dezanove às 14:00 horas, na sala Sala Homero de Barros, Rua General Carneiro, nº 460 - Ed. D. Pedro I, foram instalados os trabalhos de arguição do mestrando **SÉRGIO FERREIRA** para a Defesa Pública de sua Dissertação intitulada **A construção de identidade do ouvinte aprendiz de Libras como segunda língua**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UFPR), FRANCISCO CARLOS FOGAÇA (UFPR), KELLY PRISCILLA LODDO CEZAR (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra ao discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO do aluno. O mestrando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 23 de Maio de 2019.

  
EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

  
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA  
Avaliador Interno (UFPR)

  
KELLY PRISCILLA LODDO CEZAR  
Avaliador Externo (UFPR)

Dedico esta dissertação a todas/os aquelas/es que de alguma forma me auxiliaram, contribuíram e me proporcionaram essa rizomática, profunda e significativa experiência de identidade nessa etapa tão importante da minha vida: a Deus, meus familiares, minhas amigas e meus amigos, aos participantes da pesquisa e o meu gentil/querido/respeitoso/corajoso orientador Eduardo.

## AGRADECIMENTOS

Durante todas as etapas da minha vida, apesar de difíceis, nunca estive sozinho e desamparado, pelo contrário, muitos foram aqueles com que tive o prazer de conviver, aprender para conseguir chegar onde estou hoje.

Deste modo, inicialmente agradeço a Deus, pois “EBENÉZER! - Até aqui o senhor tem nos[me] ajudado!” I Samuel 7.12

Agradeço aos meus pais e irmãos que mesmo sem compreender toda dimensão e relevância dessa etapa nunca deixaram de me apoiar e acreditar em mim.

Agradeço a meus avós *in memoriam* e minha avó Maria Rita, com quem aprendi a ser gentil, generoso e nunca/jamais desistir ou me envergonhar das minhas raízes nordestina e caiçara.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, sou grato à coordenação e as/os secretárias/os por toda assistência no decorrer desse período de formação.

Agradeço ao meu orientador Eduardo, possuidor de uma humildade e sabedoria incrível que com gentileza e respeito aceitou o desafio de me acompanhar nessa odisséia em Libras que foi essa investigação. Pelos seus comentários, sugestões, conversas de pesquisa e paciência comigo sem igual meu muito obrigado.

Agradeço aos professores Kelly e Francisco (“Chico”) pelas leituras e contribuições muito significativas e preciosas ao meu trabalho.

Aos participantes da minha pesquisa agradeço pelo aceite, colaboração respeitosa e pela confiança depositada em mim e no meu orientador para realizar esta investigação.

Aos meus amigos mais chegados que irmãos e familiares, sou grato por entenderem o motivo dos meus momentos de ausência e, ainda assim, sempre me apoiarem.

Agradeço a minhas amigas e meus amigos do grupo de pesquisa da UFPR “Formação de Professores de Línguas Estrangeiras” com quem tanto aprendo durante nossos encontros. A vocês meu carinho, respeito e admiração.

Agradeço aos professores e intérpretes do curso de licenciatura em Libras do Letras Libras da UFPR, bem como, a toda comunidade Surda com quem tenho o privilégio de conviver, aprender e vivenciar experiências de identidade todos os dias como intérprete, professor, amigo e agora pesquisador da língua de sinais.

*Reinvindico: mi derecho a ser un monstruo  
que otros sean lo Normal[...]*

*[...]solo mi derecho vital a ser un monstruo  
o como me llame  
o como me salga  
como me pueda el deseo y la fuckin ganas*

*mi derecho a explorarme  
a reinventarme  
hacer de mi mutar mi noble ejercicio  
vernearme otoñar me invernarme:[...]*

(Susy Shock, 2008, sem página)

## RESUMO

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse em explorar as práticas de/em segunda língua de aprendizes que estão sendo socializados a comunidades onde essa língua é usada (HANEDA, 2005; BLOCK, 2006; VICKERS, 2007; DUFF E KOBAYASHI, 2010). No entanto, de forma ampla, a investigação sobre línguas de sinais como segundas línguas para ouvintes, principalmente em abordagem social, ainda se mostra tímida. Recentemente, pesquisadores (GESSER, 1999; 2006; ALBRES, 2012; GIL PRIETO, 2017) têm focado em outras instâncias de aquisição de L2 na comunidade Surda, particularmente o desenvolvimento de língua de sinais como segunda língua. Dirigindo-se a essa lacuna na pesquisa e aliado aos estudos de aquisição de segundas línguas (SLA) sob uma perspectiva social (BLOCK, 2003), este trabalho tem como objetivo geral investigar a relação entre identidade e aprendizagem de Libras como segunda língua por parte de Acadêmicos/as ouvintes do curso de Letras-Libras da UFPR. Como objetivos específicos, este trabalho se propõe a: (1) analisar como se constitui o investimento de diferentes alunos ouvintes em uma turma do curso de Letras Libras com relação ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como L2; (2) investigar quais as comunidades das quais esses participantes imaginam/desejam/projetam fazer parte; (3) compreender como se constitui a identidade dos aprendizes ouvintes dentro e fora de sala de aula, a partir de ferramentas conceituais fornecidas pela noção de comunidade de prática; e (4) contribuir teoricamente para o campo de estudos sobre aquisição de Língua de Sinais como segunda Língua para ouvintes. A pesquisa é de abordagem qualitativa (ERICKSON, 1990; TOOHEY, 2008) e perspectiva etnográfica, com o foco nas narrativas das/dos participantes (BARKHUIZEN, 2008). A geração de dados (BLOCK, 2006) foi realizada por meio da observação-participante (EVERSTON; GREEN, 1989), notas de campo, conversas informais, questionários, entrevistas e diários retrospectivos. A partir dos resultados, percebe-se que os/as participantes da pesquisa demonstram estarem investidos/as nas aulas de Libras de formas e lugares distintos e que algumas de suas fontes de investimentos transitam entre sua participação da comunidade Surda localizada em diferentes espaços e comunidades imaginadas das quais eles/elas almejam fazer parte. Em relação a questões relacionadas aos conceitos de identidade e comunidades imaginadas, os resultados informaram que as/os aprendizes ouvintes revelam pertencer e transitar por diferentes comunidades, o que reforça o aspecto múltiplo da identidade e expande as possibilidades de identidades das/os aprendizes. No que diz respeito a aspectos provenientes da noção de comunidade de prática, constatou-se que a participação na sala de aula (compreendida como comunidade Surda) pode produzir interessantes paisagens de prática, identidade e aprendizagem. Para reflexão, concluímos que essa pesquisa é importante para contribuir com a ainda incipiente literatura especializada sobre a aquisição de línguas de sinais por ouvintes, sobretudo no que tange à abordagem da identidade.

**Palavras-chave:** Libras; aquisição de segunda língua; ouvintes; identidades

## ABSTRACT

There has been a growing interest in exploring the practices of second language learners who are being socialized into communities where the languages they are learning are commonly used (HANEDA, 2005; BLOCK, 2006; VICKERS, 2007; DUFF; KOBAYASHI, 2010). However, in general, little research has been done on sign language as a second language for hearing students, especially from a social perspective. Recently, researchers (GESSER, 1999; 2006; ALBRES, 2012; GIL PRIETO, 2017) have focused on other aspects of L2 acquisition in the Deaf community, particularly on the development of sign language as a second language. In order to address this research gap and align with studies of second language acquisition (SLA) from a social perspective (BLOCK, 2003), this study investigates the relationship between identity and Brazilian Sign Language (Libras) as a second language for hearing students who are enrolled in an undergraduate Libras program at the Federal University of Paraná (UFPR). The objectives of the study are to: (1) analyze how different hearing students in a Libras class invest in learning Libras as an L2; (2) investigate which communities these participants imagine/envision/wish to participate in; (3) understand how the identity of hearing students is constituted, considering the classroom as a community of practice; and (4) theoretically contribute to studies on the acquisition of sign language as a second language for hearing students. The research was conducted using a qualitative approach (ERICKSON, 1990; TOOHEY, 2008) under an ethnographic perspective, emphasizing the narratives of the participants (BARKHUIZEN, 2008). Data were gathered (BLOCK, 2006) through participant observation (EVERSTON; GREEN, 1989), field notes, informal conversations, questionnaires, interviews, and retrospective diaries. Findings suggest that the research participants are invested in Libras classes in different ways, and that such investment varies from student to student. Some of their sources of investment stem from their participation in the Deaf community in various spaces, and from the imagined communities in which they seek to take part. Moreover, regarding the concepts of identity and imagined communities, results demonstrate that hearing students belong to and travel through different communities, which reinforces identity as multiple and broadens the possibilities for learners' identities. With regard to the notion of community of practice, it was observed that students' participation in class (understood as a Deaf community) can produce interesting landscapes of practice, identity, and learning. In conclusion, this research contributes to the still incipient specialized literature on the acquisition of sign languages by listeners, especially when it comes to identity.

**Keywords:** Brazilian Sign Language; second language acquisition; hearing students; identities.

## SUMÁRIO

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                   | 12  |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>                                                        | 19  |
| 2.1 ESTUDOS DE IDENTIDADE                                                             | 19  |
| 2.1.1 Identidade fragmentada                                                          | 22  |
| 2.1.2 Identidade e diferença                                                          | 24  |
| 2.1.3 Identidade nos estudos surdos: olhar sobre o ouvinte na comunidade surda        | 26  |
| 2.2 ESTUDOS DE IDENTIDADE E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA                               | 32  |
| 2.2.1 Identidade e Investimento                                                       | 35  |
| 2.2.2 Identidades imaginadas e comunidades imaginadas                                 | 40  |
| 2.2.3 Identidade e comunidades de prática                                             | 43  |
| 2.3 ESTUDOS DE LÍNGUA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA                                   | 52  |
| 2.3.1 Estudos de aquisição de língua de sinais como L2 em contexto internacional      | 54  |
| 2.3.2 Estudos de aquisição da Libras como L2 para ouvintes                            | 58  |
| <b>3 METODOLOGIA</b>                                                                  | 64  |
| 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA                                                            | 65  |
| 3.2 PARTICIPANTES                                                                     | 67  |
| 3.3 GERAÇÃO DE DADOS                                                                  | 71  |
| 3.3.1 Observações                                                                     | 71  |
| 3.3.2 Questionário demográfico                                                        | 72  |
| 3.3.3 Entrevistas                                                                     | 72  |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>                                                       | 74  |
| 4.1 INVESTIMENTOS DAS/OS APRENDIZES OUVINTES                                          | 75  |
| 4.2 COMUNIDADES IMAGINADAS DAS/OS APRENDIZES OUVINTES                                 | 90  |
| 4.3 IDENTIDADES DAS/OS APRENDIZES OUVINTES A PARTIR DA NOÇÃO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA | 100 |
| <b>5 CONCLUSÃO E (IN)CONCLUSÃO</b>                                                    | 117 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                    | 122 |
| <b>APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO PARA AS/OS CADÊMICAS/OS</b>                   | 132 |
| <b>APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA AS/OS ACADÊMICAS/OS</b>  | 133 |
| <b>APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>                         | 134 |
| <b>APÊNDICE D: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS</b>                   | 136 |

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com o linguista William Stoke, a primeira língua das pessoas foi a gestual. Esse famoso pesquisador elaborou uma proposta afirmando que a Língua Americana de Sinais (ASL) é uma língua humana completamente formada, tal como as línguas faladas, comparando-a, neste caso, com a língua inglesa na modalidade falada.

As línguas de sinais são, portanto, uma forma de linguagem verbal, pois se referem a sistemas linguísticos autônomos, organizados do ponto de vista lexical (vocabulário), gramatical (regras de funcionamento) e funcional (regras de uso), além de constituírem seus usuários e estarem intrinsecamente relacionadas a suas identidades. Apresentam-se em uma modalidade diferente das línguas orais, visto que são línguas espaço-visuais. Elas são expressas com as mãos e com os braços, entendidas através do campo visual, e se desenvolvem pela visão e utilização do espaço (QUADROS & KARNOPP, 2004).

As pesquisas com línguas de sinais tiveram seu início há mais de meio século, com pesquisadores (STOKOE, 1960; BATTISON, 1974; SUPALLA E NEWPORT, 1978; KLIMA e BELLUGI, 1979) que realizaram os primeiros estudos em relação aos seus aspectos fonológicos, usando como modelo a Língua de Sinais Americana. Tais pesquisadores pautavam-se essencialmente em fundamentos teóricos de cunho estruturalista.

No Brasil, em termos linguísticos, os estudos sobre línguas de sinais iniciaram na década de 80. Os estudos foram impulsionados por Lucinda Ferreira Brito, que descreveu duas línguas de sinais brasileiras, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua de sinais Urubu-Kaapor (FERREIRA-BRITO, 1984). Em seguida, na década de 90, outras produções acadêmicas (FERREIRA-BRITO, 1990; 1995; FELIPE, 1998; KARNOPP, 1994; 1999; QUADROS; 1995; 1999) contribuíram para a sustentabilidade da Libras.

É importante registrar que nos últimos 20 anos fica cada vez mais evidente o crescente interesse em pesquisar a Libras no âmbito da linguística aplicada (GESSER, 1999; 2006; FERNANDES, 2003; ZANCANARO JUNIOR, 2013; PRIETO, 2017; SILVA, 2018). Pesquisas como essas são de grande relevância, pois assim como tantos trabalhos deste campo, elas têm se preocupado em “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.

14).

Em relação às pesquisas sobre línguas de sinais no campo da (LA), é notório que a Libras tem conquistado espaço em meio a outras temáticas insurgentes do mundo atual. Segundo Souza e Barcelos (2016), “a Libras, por ser uma língua minoritária que obteve seu reconhecimento e status linguísticos recentemente por meio do engajamento da minoria Surda, é um campo de estudos da LA” (p, 855).

Nessa esteira de pensamento, Neigrames, Santos e Almeida (2018) argumentam que um dos interesses da (LA), no que se refere a Libras, “é pensar na formação dos profissionais quanto à prática do ensino da língua” (p, 75). Daí a relevância de pesquisar, debater e refletir sobre a aquisição de Língua de Sinais por ouvintes na sociedade.

Vale ressaltar que embora o ensino da língua de sinais já ocorresse no Brasil desde o período colonial, foi só a partir de seu reconhecimento legal como língua nacional e natural que a Libras legitimou o seu ensino nas instituições públicas de educação. Todavia, nesse período, existiam poucos profissionais habilitados em nível de graduação para atuar como professores desta língua na sociedade.

Essa inexistência de professores de Libras, aliada à ampliação das pesquisas em linguísticas de sinais e às lutas da comunidade surda, fez surgir o Decreto N° 5.626/2005, que dispôs no Art. 11, inciso II e III, sobre a criação dos cursos de Letras Libras nas universidades brasileiras. Com isso, dá-se início, a partir de 2006, à formação de profissionais bilíngues<sup>1</sup> para atuar como professores e como intérpretes de Libras.

Nesse sentido, torna-se importante destacar que os acadêmicos que ingressam nestes cursos não se restringem apenas aos surdos; pelo contrário, há uma procura muito significativa de ouvintes, principalmente nos cursos de bacharelado voltados para a formação de tradutores intérpretes de Libras.

No que refere-se à formação de professores de Libras, vale registrar que, a julgar a partir de minha experiência, existe uma tendência cultural que incentiva as pessoas surdas, e não os ouvintes, a lecionarem esta língua. Porém, em localidades onde não existe a oferta do bacharelado, muitos ouvintes acabam por cursar a licenciatura

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, profissional bilíngue refere-se ao sujeito Surdo ou ouvinte que, além do português, sabe Libras e atua na educação de Surdos (QUADROS, 2006). Vale destacar que uma concepção de educação bilíngue para surdos, que “compreende o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos, em escolas e classes bilíngues”(JESUS, 2019, p.75)

como forma de aprender a língua em contexto universitário.

Apesar do crescente interesse pelo processo de ensino-aprendizagem de Libras e do crescente número de estudos abordando questões relacionadas a essa língua, ainda há uma escassez de investigações que olhem para as identidades dos indivíduos aprendizes. Tal escassez foi constatada a partir de um levantamento de teses e dissertações na área nos últimos 10 anos, e essa incipiência foi um dos fatores que contribuiu pela escolha do tema da identidade na presente pesquisa.

Como explicado por Norton e Toohey (2011), dentre outros autores, as questões relativas à identidade podem ser consideradas determinantes para o sucesso ou insucesso do aprendiz de segunda língua, uma vez que as relações sociais, assim como outros fatores que contribuem para a construção de suas identidades, são subjacentes às práticas de aprendizado.

Pesquisas na área de linguística aplicada (LA) demonstram a existência de interesse cada vez maior sobre a relação entre identidade e aprendizagem de línguas. Não eventualmente, por exemplo, o termo identidade no momento atual é abordado em grande parte das enciclopédias e livros de ensino-aprendizagem de línguas (NORTON, 2011). Como explicado por Norton e Toohey (2011), as teorias contemporâneas sobre identidade e poder trazem um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que consideram o contexto social do aprendiz. Assim, tais teorias se apresentam como construtos sociológicos complementares às noções de aquisição de L2 de abordagem psicológica.

No entanto, como exposto acima, essas teorias ainda não têm sido levadas em consideração de forma abrangente em estudos sobre ensino-aprendizagem de Libras. Nesse sentido, este trabalho se propõe a lançar olhares sobre o processo de aquisição de Libras como L2 para ouvintes a partir da abordagem da identidade, relacionando-a com três noções: 1) investimentos (NORTON, 1995; 2001; 2011); 2) comunidades imaginadas (NORTON E TOOHEY, 2011); e 3) comunidade de prática (WENGER, 1998; 2010). O objetivo do trabalho é investigar a construção da identidade dos ouvintes aprendizes de Libras como L2 em um curso de licenciatura em Letras Libras de uma universidade pública paranaense, e como tal construção está relacionada com os investimentos, comunidades imaginadas e comunidades de prática desses indivíduos.

Para atingir esse objetivo, a presente investigação buscou responder as seguintes perguntas de pesquisa:

*(1) como se constitui o investimento de diferentes alunos ouvintes em uma turma do curso de Letras Libras com relação ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como L2? ; (2) quais as comunidades das quais esses participantes imaginam/desejam/projetam fazer parte? ; (3) Como se constitui a identidade dos aprendizes ouvintes dentro e fora de sala de aula, a partir de ferramentas conceituais fornecidas pela noção de comunidade de prática?*

No que confere aos *investimentos*, objetiva-se investigar se as/os estudantes estão investidos em suas práticas para aprender a Libras, e quais os efeitos que esses investimentos exercem no processo de constituição de suas identidades. No que tange às comunidades imaginadas, almeja-se identificar se existem e quais são as comunidades imaginadas das quais as/os estudantes pesquisadas/os almejam fazer parte e de que forma elas impactam suas identidades. Por último, e não menos importante, esta pesquisa se propõe a identificar, sob uma ótica social, a construção da identidade dos participantes dentro de uma configuração de comunidades de prática, utilizando-se para isso de algumas de suas ferramentas conceituais como: a) modos de participação e b) não- participação.

Na tentativa de conseguir responder as perguntas e cumprir com os anseios de pesquisa descritos acima, foram investigados um total de 10 sujeitos, sendo 4 acadêmicas, 4 acadêmicos, 1 professor surdo e 1 professora ouvinte. Importante registrar que todas/os as/os investigados participaram voluntariamente da pesquisa. Os dados<sup>2</sup> foram gerados a partir três instrumentos, que foram: a) observações de campo; b) questionário demográfico; e c) entrevistas com os participantes. Vale dizer que todas as informações decorrentes desses instrumentos foram convertidas em dados empíricos para este trabalho.

O trabalho justifica-se não apenas do ponto de vista acadêmico, como exposto acima, mas também no âmbito pessoal. Durante muito tempo, tive a oportunidade de acompanhar de perto a comunidade de falantes de língua de sinais e, desde então, algo que sempre me chamou a atenção é a relação entre identidade e aprendizagem de língua de sinais como segunda língua, pois assim como eu, muitos dos que aprenderam e

---

<sup>2</sup> Neste trabalho optou-se pelo uso do termo “geração” e não “coleta” de dados por concordar Mason (1997) que o termo “geração” indica que as informações receberam interferência pelo pesquisador durante o processo de registro.

decidiram dar continuidade a essa aprendizagem se tornaram profissionais da área de língua de sinais, seja como intérpretes ou professores bilíngues.

Em face das informações que antecedem, recordo-me e integro-me ao texto minhas lembranças e experiências mais significativas com relação à Libras e a comunidade Surda. Nessa perspectiva, faço referência ao ano de 2003, quando ainda muito jovem, isto é, aos 16 anos de idade, inicio minha jornada pela comunidade e cultura Surda através do meu primeiro curso de Libras, que ocorreu em uma escola bilíngue para surdos<sup>3</sup> localizada no município de Paranaguá-Pr.

Vale ressaltar que nesse período, antes de iniciar o referido curso, eu já estudava espanhol como língua estrangeira no CELEM<sup>4</sup>, que era ofertado no colégio em que cursava o ensino médio. Além disso, como um bom caíçara<sup>5</sup>, desde muito pequeno, sempre tive contato com fragmentos de língua indígena<sup>6</sup>, herança dos meus antepassados, repassados pela minha avó paterna<sup>7</sup> quando nas férias eu frequentava sua casa, e muito curioso, perguntava sobre os significados de palavras que eu não conhecia e nunca tinha ouvido antes no português brasileiro.

No que se refere às experiências narradas acima, acredito que de certa forma elas foram determinantes para que de alguma maneira eu lançasse um olhar de relevância para a Libras e a comunicação das pessoas surdas, pois acredito que no momento que escolhi aprendê-la ficou revelado o fato da língua e identidade serem indissociáveis, algo que talvez só agora eu tenha mais clareza e certeza.

Para dar continuidade ao relato deste percurso, após aprender Libras durante o período descrito acima, integrei por um longo tempo uma comunidade religiosa onde havia pessoas surdas falantes de Libras e que dispunham de serviços de interpretação no

---

<sup>3</sup> O CEDAP refere-se à Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz, fica localizada no município de Paranaguá-Pr.

<sup>4</sup> O CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) é um espaço pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM), português para falantes de outras línguas (Pfol) e Língua Brasileira de Sinais (Libras), com funcionamento nas instituições de ensino da rede estadual do estado do Paraná-Brasil. <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345> Acessado em 30/10/2018

<sup>5</sup> Caiçara refere-se ao nome dado a todos os indivíduos e comunidades do litoral dos Estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro (DIEGUES, 1988). Assim como, indivíduos formados pela miscigenação de índios, negros e europeus.

<sup>6</sup> A língua indígena que me refiro é o Guarani falado pelo grupo do tronco linguístico Tupi-Guarani que antes da colonização europeia e da consequente perda de parte de seus territórios se distribuíam-se desde do litoral estendendo-se às florestas subtropicais do planalto, até o rio Paraná a oeste. <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68> Acessado em 30/10/18.

<sup>7</sup> Fruto da miscigenação de índios, negros e europeus. Nadir Mendes Ferreira é caiçara, nascida em 1926, no município de Guaraqueçaba- Pr a quem tenho orgulho de chamar de avó.

momento de suas reuniões. Esse lugar, religioso e linguístico, marcou minha trajetória, pois ali desejei ser mais que um falante de Libras e desejei ser um tradutor intérprete de Libras. Depois de 2 anos de convivência com os surdos e com a aquela comunidade religiosa, por saber Libras, conquistei o antes almejado e assim aceitei o desafio de traduzir e interpretar os encontros em que houvesse surdos presentes.

Como vimos, logo que aprendi Libras, passei a estar em contato com muitos surdos, o que me ajudou a não só usar, mas aprender cada vez mais essa maravilhosa língua e sua cultura. Lembro-me de uma pergunta muito comum que as/os Surdas/os me faziam e me fazem até hoje que é “você é surdo ou ouvinte”? Em outras palavras quando elas/es me perguntavam isso, não estavam interessadas/os em saber se eu tinha ou não acuidade auditiva; antes, porém, gostariam de esclarecer porque um desconhecido da comunidade surda local fala em Libras e português.

Para além dessas experiências iniciais com a Libras, em 2008 iniciei o trabalho de tradutor intérprete de Libras. No entanto, diferentemente do contexto religioso, desta vez desenvolveria uma atividade profissional e remunerada. Minha primeira atuação foi no município de Guaratuba-PR, onde trabalhei por 6 anos e após isso mudei para Curitiba-PR, onde atuo desde então.

Durante todo esse percurso trilhado, tive a chance de presenciar muitas práticas sociais que colocavam a Libras em evidência, pois como tradutor intérprete, além de mediar a comunicação entre Surdas/os e ouvintes, também presenciava as interações entre Surdas/os e Surdas/os, assim como entre Surdas/os e ouvintes. Foram essas práticas de comunicação repletas de negociação de sentido que me fizeram refletir sobre os fatores identitários envolvidos na interação e na aquisição de Libras como L2 para ouvinte.

As divisões do texto que seguem estão organizadas da seguinte maneira. No Capítulo 2, na Revisão de Literatura, iniciamos a discussão teórica deste estudo, definindo os conceitos de identidade através de estudos pós-modernos e da relação dos Estudos de identidade e aquisição de segundas línguas, que norteiam a presente investigação. Além disso, abordamos sobre os Estudos de línguas de sinais como segunda língua em contexto internacional e nacional.

No Capítulo 3, definimos a Metodologia e os caminhos de estudo percorridos, como o contexto da pesquisa, a descrição dos Participantes, a Geração de dados e da

Análise. Em seguida, apresentamos os Resultados e Discussão (Capítulo 4) e Conclusão (Capítulo 5).

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a tessitura deste segmento, resolvi selecionar e apresentar importantes estudos que possibilitarão uma compreensão mais aprofundada em relação às questões que orbitam o tema de investigação deste trabalho. Para tanto, apresento primeiro debates e reflexões em torno da questão da identidade sob um viés pós-moderno (HALL, 2006; 2012) a fim destacar o aspecto fragmentado do sujeito (HALL, 2006; SILVA, 2012), as relações entre identidade e diferença (WOODWARD, 2012), assim como os contornos singulares da identidade nos estudos surdos (SKLIAR, 1998; PERLIN 1998; 2003; STROBEL, 2008; QUADROS, 2004; FERNANDES, 2003, 2006).

Em seguida, no intuito de ampliar o debate em relação à construção da identidade do aprendiz ouvinte de Libras, apresento estudos de identidade dentro do campo de Aquisição de Segundas Línguas (NORTON, 1995; 2000; BLOCK, 2007), bem como considerações sobre identidade e investimento (NORTON, 2000; 2013; DARVIN & NORTON, 2016), identidade e comunidades imaginadas (KANNO & NORTON, 2003; NORTON & TOOHEY, 2011), e identidade e comunidades de prática (WENGER, 1998; 2010; WENGER & SNYDER, 2000).

Ao final, apresento trabalhos encontrados relativos ao estudo da aquisição de Língua de Sinais como segunda língua nos contextos internacional e nacional. Pesquisas como essas são de suma importância para esta investigação, pois oferecem a oportunidade de apreciar com mais atenção os processos identitários relacionados à aquisição e uso de Língua de Sinais por ouvintes.

### 2.1 ESTUDOS DE IDENTIDADE

Como foi referenciado na introdução, a pesquisa visa dialogar com o pensamento contemporâneo que questiona qualquer concepção essencialista, estável ou fixa de identidade que põe em evidencia a concepção de um sujeito centrado e unificado. Como explicado por Hall (2012, p. 103), “nos últimos anos, houve uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de identidade”. Nesse sentido, o autor destaca 3 concepções de identidade, a saber: 1) do sujeito iluminista, 2) do sujeito sociológico e 3) do sujeito pós-moderno.

De acordo com Hall (2006), o sujeito do iluminismo estava baseado em uma concepção de indivíduo totalmente centrado, unificado, e dotado das capacidades de razão. Em suma, o centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia, porém, mesmo desenvolvendo permanecia essencialmente o mesmo.

Já a concepção de sujeito sociológico está relacionada a uma relação interativa de identidade, porém apenas entre o “eu” e a sociedade. Assim, embora o sujeito tenha uma essência interior (“eu real”), este é formado e modificado em um constante diálogo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que eles fornecem. Nas palavras de Hall (2006, p. 11),

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ - entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’ contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Embora essa noção de identidade sociológica pareça, ilusoriamente, fornecer uma ancoragem no mundo social, a fragmentação do sujeito pós-moderno evoca identidades múltiplas, provisórias, contraditórias e não-resolvidas, como vemos a seguir.

Nesse sentido, vamos ao encontro da terceira concepção de identidade, a saber, a do sujeito pós-moderno. Para Hall (2006, p.12), “o próprio processo de identificação, pelo qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais, provisório, variável e problemático”. Em outras palavras, sob um viés pós-moderno, a identidade é entendida como uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente (HALL, 2006).

No que tange outros aspectos da identidade, cabe dizer que “a volatilidade e a instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59). Provavelmente, aspectos como esses sejam reflexos da multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural e que nos permite apenas uma identificação temporária e não duradoura como acreditávamos enquanto sujeito iluminista. Como vemos em Hall (2006, p. 12),

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

Assim, para o autor “esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (2006, p. 12). A identidade é definida historicamente e não biologicamente. Além disso, é (trans)formada e interpelada pelos sistemas sociais que nos orbitam.

Diante do exposto, o presente trabalho parte do entendimento de identidade baseado em uma concepção fragmentada. Como nos lembra Hall (2006), a questão do conceito de identidade é extensamente discutida na teoria social. Nesse sentido, além dos estudos culturais, incluo também neste trabalho estudos sobre identidade que emergem da teoria social de aprendizagem (como, por exemplo, WENGER, 1998; 2010) como veremos nas seções que seguem.

Portanto, neste capítulo reviso e apresento o conceito de identidade a partir de perspectivas que revelam não só a fragmentação do sujeito, mas também destacam a diferença como parte integrante e singular da identidade. Além disso, abordo seus contextos de construção, utilização e compreensão com o campo dos estudos surdos e da aquisição de segundas línguas sob um viés social.

Para isso, reviso não apenas o conceito de identidade, mas outros conceitos como Surdo<sup>8</sup>, não-surdo e ouvinte, que a partir dos estudos surdos é possível debater sobre as/os participantes da comunidade surda. Também trago os conceitos de investimento, comunidades imaginadas e comunidades de prática, que sob uma ótica da linguística aplicada, permitem uma compreensão social (ligada ao conceito de identidade) sobre os processos de aquisição de segunda língua.

Por fim, reviso e apresento estudos sobre aquisição de língua de sinais como segunda língua, com o intuito de identificar a existência ou não de uma dimensão social dos processos de aquisição de língua de sinais nesse contexto.

---

<sup>8</sup> Surdo representado com a letra “S” em maiúsculo, será usado neste trabalho para diferenciar de surdo com letra “s” minúsculo, pois entendo através de uma concepção sócioantropológica que “Surdo” concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada (STROBEL, 2008, p. 36), o que significa “considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura própria”. Diferente de uma concepção clínica terapêutica que reconhece a pessoa surda apenas como deficiente auditivo.

### 2.1.1 IDENTIDADE FRAGMENTADA

Debates em torno da concepção da identidade têm ocorrido amplamente na teoria social (MERCER, 1990; HALL, 1990; 2006; SILVA, 2012). Ao que parece existe uma posição simpática de que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, ou seja, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2006, p. 8). Para esse autor, o argumento essencial é que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, sucumbem ao declínio, fazendo emergir novas identidades e fragmentando o sujeito moderno.

Nesse sentido, Hall aponta para alguns acontecimentos que foram importantes para o que ele chama de “descentramento”, de outro modo, grandes avanços na teoria social e ciências humanas que permitiram rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Entre eles, Hall (2006) destaca cinco descentrações: a) as tradições do pensamento Marxista; b) a descoberta do inconsciente por Freud; c) o trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure; d) o trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault e o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social.

Sobre a primeira descentração é importante lembrar que o Marxismo desloca qualquer noção de agência individual, pois para ele “os homens fazem história, mas apenas sob as condições que lhe são dadas” (HALL, 2006, p. 34). Hall nos lembra, que Marx deslocou algo relevante na filosofia moderna, por outra forma, ele colocou as relações sociais no centro do seu sistema teórico em detrimento de uma noção abstrata de homem, questionando assim sua essência universal.

Já a segunda descentração está relacionada com a teoria Freudiana de que nossas identidades, sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, o que rompe com o conceito de sujeito racional provido de uma identidade fixa e unificada.

No que tange à terceira descentração, esta foi associada ao trabalho do pai da linguística moderna, Ferdinand de Saussure, que através de seus estudos argumentou que a língua é um sistema social e não um sistema individual, e que os significados surgem da relação de similaridade ou da diferença entre as palavras. Esta noção de

significado através da oposição ou semelhança possibilita pensar na relação língua e identidade, pois como afirma Silva (2012, p. 77),

Como ato linguístico, a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral. Por exemplo, segundo o linguista suíço Ferdinand de Saussure, a linguagem é, fundamentalmente, um sistema de diferenças. Nós já havíamos encontrado esta ideia quando falamos da identidade e da diferença como elementos que só têm sentido no interior de uma cadeia de diferenciação linguística ('ser isto' significa 'não ser isto' e 'não ser aquilo' e 'não ser mais aquilo' e assim por diante).

Quanto à quarta descentração, esta é atribuída ao trabalho de Foucault, que em uma série de estudos produz uma “genealogia do sujeito moderno” que de acordo com Hall (2006, p. 42), “Foucault destaca em seus trabalhos um novo tipo de poder, ou seja, o poder disciplinar”. Este, segundo o autor, consiste em manter o sujeito sob um estrito controle e disciplina com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e dos conhecimentos fornecidos pelas “disciplinas” das ciências sociais.

A quinta descentração fica a cargo do feminismo, seja como crítica teórica ou como movimento social. De acordo com Hall (2006, p. 45), “junto ao feminismo também existiam outros movimentos sociais, que na década de sessenta, lutavam pela identidade social dos seus membros. Assim como, o feminismo lutava pelas mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais pelas/os negras/os, e assim por diante”. No entanto, destaco aqui sobre a contribuição do feminismo que não só questionou a noção de identidade de homens e mulheres, mas também, segundo Hall (2006, p. 46), “expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero”.

Em síntese, observa-se que foram esses acontecimentos históricos e sociais que contribuíram para uma descentração do sujeito ao longo dos últimos anos. Isso sem deixar de mencionar o impacto significativo que o processo de mudança, conhecido como globalização, teve sobre a identidade cultural (HALL, 2006).

Diante disso não podemos deixar de concordar que, embora “as concepções apresentadas acima, são em alguma medida, simplificações” (HALL, 2006, p.13), porém que serão muito uteis no decorrer deste trabalho.

Finalmente, vale destacar que “em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir identidade” (SILVA, 2012, p. 74). No entanto, em concordância com Hall (2006) e com o exposto acima, acredito que o conceito de identidade é demasiadamente complexo. Nessa perspectiva, é importante frisar que a concepção pós-moderna de sujeito não invalida outras concepções existentes e sustentadas em outros campos teóricos, por exemplo, a da teoria social de aprendizagem que sob um viés de comunidade de prática entende o sujeito como alguém que aprende de forma situada, constrói sua identidade na prática, dentro de uma trajetória e possui um nexo de pertencimento<sup>9</sup> em várias comunidades (WENGER, 1998). Em outras palavras, a concepção adotada aqui recusa toda e qualquer concepção que venha fixar, engessar ou essencializar a noção de identidade.

### 2.1.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA

Um importante fator relacionado ao entendimento e conceito de identidade é o de diferença, de outra forma, uma identidade depende, para existir, de algo fora dela como, por exemplo, de outra identidade. Em outras palavras, uma identidade se diferencia por aquilo que não é. Dito ainda de outra forma, a identidade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2012, p. 9).

Nesse sentido, segundo Woodward (ibid.), é importante destacar que para fundamentar uma discussão mais abrangente sobre a identidade e a diferença, é preciso levantar algumas questões como, por exemplo, a crise da identidade. Tal crise também é apontada por Hall (2006), que nos adverte que a “descentração<sup>10</sup> dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo”. Nessa direção, Mercer (1990 apud HALL, 2006, p. 9) afirma que "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza".

---

<sup>9</sup> Esse conceito é uma tradução do original “nexus of multimembership” cunhado por Wenger (1998) que refere-se a multiplicidade de pertencimento em várias comunidades, assim como, acrescenta multiplicidade a noção de trajetória. Vale destacar a tradução utilizada neste trabalho foi realizada pelos pesquisadores Fogaça e Halu (2017) em um de seus trabalhos acadêmicos.

<sup>10</sup> Conceito que se refere às “transformações que estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. [...] perda de um ‘sentido de si’ estável” (HALL, 2006, p. 9).

Para Woodward (ibid.), na base do debate destas questões existe uma tensão entre perspectivas essencialistas e perspectivas não essencialistas sobre identidade. Segundo a autora, uma definição essencialista sugeriria a existência de um conjunto autêntico de características que todas as pessoas partilham e que não se altera ao longo do tempo. Já uma definição não essencialista focalizaria as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas, e além disso prestaria atenção também às formas pelas quais a definição daquilo que significa “ser alguém” têm alterado ao longo do tempo. Em outras palavras, como vimos na secção anterior, são justamente essas diferenças, contraditoriedades e provisoriedades que possibilitam uma compreensão não essencialista da identidade.

Entretanto, além da tensão existente no debate pendular, entre o “essencialismo” e o “não-essencialismo”, é preciso pensar em alternativas quando pensamos em identidade e diferença. Como afirma Woodward (2012, p. 13),

Para tratar dessas questões precisamos de explicações que possam esclarecer os conceitos centrais envolvidos nessa discussão, bem como de um quadro teórico que possa nos dar uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da identidade.

Nessa perspectiva, a autora apresenta alguns argumentos que contribuem para explicar como as identidades são formadas e mantidas. Isso inclui a necessidade de conceitualizações para compreendermos “como” funciona a identidade, além da explicação dos motivos pelos quais as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas. Para Woodward, essas práticas envolvem o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas, em outras palavras, pela oposição e semelhança.

Nas palavras de Woodward (2012, p.11), “a identidade é marcada pela diferença”, isto é, a identidade se distingue por aquilo que ela não é. A título de exemplo, a identidade caíçara depende, para existir, das identidades (não) caíçara. Nesse sentido, a autora destaca que identidade é relacional e é nas relações de alteridade que ela emerge. Ainda sobre identidade e diferença, Silva (2012) nos lembra que a afirmação de “ser alguém” ou “ser alguma coisa” é, na verdade, parte de uma extensa cadeia de “negações”, relacionadas a identidade e diferenças, e que elas são, pois, inseparáveis. Como vemos em Woodward (2012, p. 40),

A identidade, pois, não é o oposto da diferença: **a identidade depende da diferença**. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. **(grifo meu)**

Sobre essa relação de dependência entre a identidade e diferença que a autora aponta, vemos em Silva (2012, p. 75) que “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade”. De outra forma, segundo este autor, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade, e o contrário também é verdadeiro.

No que corresponde aos sistemas classificatórios, Woodward (2012) afirma que são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas. E que eles dependem de sistemas sociais e simbólicos, “para produzir identidades, de outro modo, para produzir posições que podem ser assumidas, enfatizando as dimensões sociais e simbólicas da identidade” (WOODWARD, 2012, p. 54-55).

Em resumo, sem a intenção de esgotar o debate sobre a identidade e diferença, esta seção apresentou alguns dos importantes conceitos relacionados a essa questão, com o propósito de desenvolver e integrar um quadro de referência para futuras reflexões e análises oriundas deste trabalho. Isso ocorre, por exemplo, na próxima seção, em que me proponho debater, entre outras questões, a identidade de sujeitos ouvintes membros da comunidade surda<sup>11</sup>, que são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais esses sujeitos são representados e interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam (HALL, 1987).

### 2.1.3 IDENTIDADE NOS ESTUDOS SURDOS: OLHAR SOBRE O OUVINTE NA COMUNIDADE SURDA

Os trabalhos sobre identidade no campo de estudos surdos também têm se mostrado muito relevantes, principalmente no que tange ao debate da identidade de

---

<sup>11</sup> Comunidade surda aqui é entendida, conforme Strobel (2015, p. 38): “entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes- membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros- que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização.”

Surdos e ouvintes. Destaca-se, assim, uma relação de diferença não apenas sob uma ótica sensorial, porém de um ponto de vista social, cultural e político.

Como nos lembra Skliar (1998, p. 5), “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa [...] onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença”. Dito de outra forma, a identidade se configura com um dos eixos de discussão nos Estudos Surdos.

Nessa direção, Perlin (2003) nos revela que as/os Surdas/os tiveram sua identidade representada, nomeada, definida, limitada, explicada, normalizada e alterada por meios de articulações discursivas, oriundas principalmente de escolas e clínicas, o que, segundo Skliar (1998, p. 30), “evidencia representações dominantes, hegemônicas, ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos”. Em complementaridade, Bigogno (2013 apud NASCIMENTO, 2017, p. 22) <sup>12</sup>ressalva que a categoria *identidade* passa a ser usada pelos Estudos Surdos do mesmo modo com que os movimentos sociais usaram o feminismo e o movimento negro, pois percebeu-se alguma semelhança relativa à prática de preconceito, dificuldade de acesso e segregação.

Segundo Perlin (1998, p. 1), “a identidade surda tem sido reespecializada e reinvestida em novas formas”. Para a autora, a identidade surda é múltipla, e seus diversos contornos identitários seriam decorrentes do nível de pertencimento e envolvimento com o movimento surdo e a comunidade surda. É importante frisar, portanto, que além dos surdos, existem outros membros que fazem parte da comunidade surda, entre eles pessoas ouvintes, que de alguma forma estabelecem uma relação com os surdos, seja de amizade, parentesco, relação profissional e/ou de militância no movimento surdo. Conforme Quadros (2006, p. 9), “esses ouvintes estão sensíveis aos olhares surdos”.

Dessa configuração da comunidade surda, o que nos interessa nesse momento são as pessoas ouvintes, pois experiências demonstram que parte dos trabalhos realizados nos Estudos Surdos tem revelado formas diferentes de se referir a essas pessoas, sejam elas consideradas parte integrante ou não da comunidade surda.

No que tange aos termos e significados utilizados para se referir às pessoas ouvintes, selecionei os três mais frequentes nos Estudos Surdos dos últimos anos: a)

---

<sup>12</sup> Aqui foi referenciado desta maneira, pois não foi encontrado o trabalho de Bigogno (2013) no original.

como “ouvinte” (QUADROS, 2004; PERLIN e QUADROS, 2006; SILVA, 2006; SILVEIRA, 2007; CUNHA, 2007, STROBEL, 2008), em oposição ao sujeito surdo, não apresentando restrição para ouvir e não compartilhando as experiências da cultura surda<sup>13</sup>; b) como “não-surdo” (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2003, 2006), também em oposição ao sujeito surdo, e em similaridade ao termo “ouvinte”; c) e por último e não menos importante, como “não-surdo” e “não surdo” (não hifenizado), em oposição ao sujeito surdo como os demais, porém revelando um sujeito que transita entre culturas e é reconhecido pelo povo surdo<sup>14</sup> (MARQUES, 2008; ANATER, 2008). Note que apesar dos dois últimos termos (em b e c acima) serem os mesmos, eles revelam conotações diferentes sobre o que é ser não-surdo (ou não surdo).

Sobre o primeiro termo (“ouvinte”), encontramos em Strobel (2008, p. 15) definido como “palavra usada pelo povo surdo para designar aqueles sujeitos que não são surdos”. Nessa perspectiva, para Quadros (2004, p. 10), “O termo 'ouvinte' refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Portanto, para esses autores, a palavra “ouvinte” faz parte de um jogo binário em relação de oposição ao “Surdo”. Em consonância com os estudiosos, Cunha (2007, p. 54-55) afirma discutir que é possível refletir sobre a existência de conflitos entre surdas/os e ouvintes.

Já em os termos “não surdo” e “não-surdo” são utilizados de forma ambivalente, por outra forma, em relação equivalente ao termo “ouvinte” em “não-surdo”, ou para se referir “a pessoa que não ouve, porém transita pela cultura surda e cultura ouvinte estabelecendo assim um elo social e cultural com os surdos, de comunidade e militância, sendo designado por ambos os termos “não-surdo” e “não surdo” (não hifenizado).

Sobre a equivalência do termo com o termo “ouvinte”, identificamos, por exemplo, em Quadros (1997) indícios que nos permitem argumentar sobre essa correspondência.

---

<sup>13</sup> Cultura surda conforme Quadros (2004, p. 10), “entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual”.

<sup>14</sup> Povo surdo aqui é entendido conforme Strobel (2008, p. 29), “sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução lingüística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”.

O relato de pessoas surdas que casaram com pessoas não-surdas é igualmente interessante. Com muita frequência, essas pessoas já estão divorciadas e criticam a relação com pessoas não-surdas por não haver comunicação e tolerância do parceiro não-surdo nas participações sociais que envolvem pessoas surdas (QUADROS, 1997, p. 23).

Nesse relato apresentado pela autora, percebemos que o termo “não-surdo” atribui-se a uma pessoa ouvinte que, possivelmente, não sabe língua de sinais. Por isso, a não comunicação entre esses sujeitos, de outro modo, surdos e não-surdos. Já em Fernandes (2003), vemos que a educação de surdos envolve a escola comum e a escola especial, e temos o uso do termo “não-surdo” em relação ao ouvinte e oposição aos surdos. Como mostra Fernandes (2003, p. 120), “essa parece ser uma discussão bastante polêmica (ao menos para os não-surdos) que tem tomado horas de debate e reflexão de governantes, educadores, famílias, comunidade de surdos e curiosos”. Da mesma forma em Fernandes (2006, p. 16), “nós, professores não-surdos, falantes do português como língua materna, sabemos que implicações esse fato traz para o processo de letramento”. Diante dessas afirmações, é possível argumentar que as autoras se valem do termo “não-surdo” em oposição ao surdo, o que revela um jogo binário de marcação da diferença, seja ela fisiológica (audição) ou linguística (português e língua de sinais).

Por outro lado, encontramos em autores como Marques (2008) e Anater (2008) a existência, proposta e defesa dos termos “não-surdo” e “não surdo” (não hifenizado), como marca daqueles sujeitos ouvintes que transitam entre a cultura surda e ouvinte, compartilhando das experiências culturais dos surdos, estabelecendo um vínculo social, cultural e político com o povo surdo. Como vemos em Perlin (2003, p.74),

Outros de posse de sinais, entram na política pelos surdos vão até consequências extremas sempre incentivando os surdos. Estes são aqueles que nós surdos podemos dizer são dos nossos, tem nossa confiança.(CA). Os ouvintes filhos de pais surdos, bem como os irmãos, os pais parecem pertencer à última relação, pois compartilham muito da experiência visual dos surdos.[...] outros fazem um trânsito de aceitação entre as duas culturas (ouvinte e surda). Outros entram na política surda e são tidos como continuadores das lutas políticas do povo surdo em resumo podem transitar entre as diferenciações anteriores.

Notamos que a autora, aqui, aponta para a existência de algo maior que um simples vínculo com o povo surdo. Poderíamos pensar em algo como aliança, de outra maneira, que além da aceitação do povo surdo exigiria um posicionamento de militância em prol da política surda.

Nessa perspectiva, Marques (2008) argumenta em favor dessa relação que se estabelece entre alguns ouvintes e os surdos. Como vemos em Marques (2008, p. 81-82),

Um exemplo que podemos destacar são as pessoas não surdas que estão sempre juntas nas comunidades surdas, podendo ser os pais, os parentes próximos, os intérpretes de língua de sinais, os professores bilíngues, os usuários não surdos da língua de sinais. Essas pessoas participam do mundo efetivo da pessoa surda, pois mantêm a posição descrita, por isso as pessoas surdas aceitam sua presença no seu mundo e os convidam a divulgar suas especificidades.

Segundo o autor, os “não surdos” seriam aqueles que passam pela aceitação do povo surdo, participam do mundo efetivo da pessoa surda e mantêm uma posição descrita, que ao que tudo indica aqui pode ser entendido como aliança. De igual modo, para Anater (2008), o termo não-surdo é usado como referência ao sujeito que transita entre culturas, e estabelece relações com surdos e ouvintes usuários de língua de sinais. Como conferimos a seguir:

[...] a denominação não-surdo [...] será usada como referência ao sujeito que transita entre culturas, que vivencia contextos de relação com surdos e com outros ouvintes usuários de uma língua comum, a língua de Sinais. Também, que compartilha experiências visuais, diferindo do ouvinte que é identificado pelos surdos como seu oposto, ou seja, em oposição à surdez (ANATER, 2008, p. 124).

Conforme demonstra a autora, esse indivíduo, além de transitar entre culturas, vivencia contextos de relação com sujeitos usuários de língua de sinais. Além do elo linguístico existe o compartilhamento da experiência surda, elemento chave da constituição da cultura surda.

Além disso, Anater (2008, p. 127-128) nos lembra que existe,

[...]a tentativa de entender quem é esse indivíduo não-surdo, que precisa se acostumar com o outro e se fazer acostumar, a fim de que, diante da diferença, muitas vezes entendido como um estrangeiro, não se confunda com um intruso, mas se esclareça como alguém que é diferente social, cultural e linguisticamente e passível de auto e inter-constituição através das relações que estabelece.

Para a autora, essas rotulações, fazem parte de toda cultura que se vê ameaçada com a presença do outro, como forma de distanciamento, porém quando os objetivos se fundem as marcas se desfazem porque se sobrepõem, reproduzem outras de maior força (ANATER, 2008).

Sem a intenção de concluir o debate, mas de encaminhar para o fechamento desta seção, concordo com Perlin e Quadros (2006, p. 168), quando afirmam que, “ao colocar-nos na posição de como o surdo olha o ouvinte, posição que se apresenta como estratégia nova diante da filosofia pós-moderna, surge o ouvinte como o outro com sua alteridade, diferença e identidade”.

Nessa perspectiva, lembramos-nos das discussões em seções anteriores<sup>15</sup> sobre a questão da identidade, em que apresentam uma concepção marcada pela fragmentação do sujeito e pela diferença. Essas marcas possibilitam a constituição de uma identidade provisória, contingencial e com muito espaço para a agência<sup>16</sup>.

Até aqui, apresentei e revisei o conceito de identidade em uma perspectiva pós-moderna, destacando principalmente sua noção fragmentada e marcada pela diferença. Além disso, apresentei de forma breve discussões sobre a identidade em um contexto específico, como nos estudos surdos, e quais contornos a identidade pode assumir neste contexto.

Cabe registrar que os estudos acima foram cuidadosamente selecionados, pois acredito que além de estabelecerem relações com os estudos sobre identidade do campo da aquisição de segundas línguas, eles oferecem ferramentas conceituais que poderão ser usadas no momento da apreciação, análise e discussão dos dados desta investigação.

A fim de dar continuidade ao debate da questão da identidade, inicio agora para os estudos de aquisição de segunda língua, com o propósito de revisar e identificar a noção de identidade aplicada a este campo. Antecipo que o conceito de aquisição de segunda língua usado aqui é aquele entendido sob o viés social (BLOCK, 2003; FIGUEIREDO, 2018), em que aquisição é entendida de forma mais ampla: como um fenômeno que ocorre em diferentes espaços (inclusive em escolas e na universidade), em diferentes momentos da vida de uma pessoa, constituindo o que Ortega (2013) chama de bilinguismo tardio (em que bilinguismo é também entendido de forma mais abrangente do que as concepções tradicionais do conceito). A importância de trazer aquisição de segunda língua para este trabalho está na observação de parte desse processo na formação de professores no contexto de Libras, sob um viés social.

---

<sup>15</sup> As seções aqui compreendidas são as 2.1.1 e 2.1.2, ambas relativas a uma noção de identidade fragmentada.

<sup>16</sup> Neste trabalho entende-se agência, conforme Jordão (2012, p. 432), ou seja, ela é a “ação construída no processo discursivo de construção de sentidos [...] uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo”.

## 2.2 ESTUDOS DE IDENTIDADES E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre identidade e aquisição de segunda língua, devemos ter em mente que o campo do SLA<sup>17</sup> busca no mínimo três objetivos como vemos em Douglas Fir Group<sup>18</sup> (2016, p. 19),

(a) compreender os processos pelos quais crianças em idade escolar, adolescentes e adultos aprendem e usam, em qualquer momento da vida, uma língua adicional, segunda, estrangeira, indígena e minoritária, (b) explicar os processos e resultados linguísticos de tal aprendizado, e (c) caracterizar as forças linguísticas e não linguísticas que criam e moldam os processos e os resultados. **(tradução minha)**<sup>19</sup>

Em relação a esses pontos, o pesquisador David Block argumenta que, em meados da década de 90, Bonny Norton<sup>20</sup> identificou um desafio para os pesquisadores do SLA. Como afirma Block (2007, p.55), tal objetivo era “como desenvolver uma perspectiva mais social sobre a SLL<sup>21</sup>, que atuaria como um complemento à perspectiva

---

<sup>17</sup> Embora este texto seja escrito em português brasileiro, optei por utilizar o termo em inglês para aquisição de segunda língua, aqui identificado como SLA, do inglês “second language acquisition”, para evitar ser confundido com a sigla ASL, do inglês “american sign language”, isto é, língua de sinais americana. Também, ressalto que tenho consciência das críticas colocadas ao termo “second language” (BLOCK, 2003), mas que optei por usá-lo devido ao fato da área de pesquisa seguir com esse nome.

<sup>18</sup> Refere-se ao grupo de pesquisadores que assinam junto o referido artigo, como vemos a seguir, organizados por ordem alfabética com suas respectivas universidades de atuação: Dwight Atkinson, University of Arizona; Heidi Byrnes, Georgetown University; Meredith Doran, The Pennsylvania State University; Patricia Duff, University of British Columbia; Nick C. Ellis, University of Michigan; Joan Kelly Hall, The Pennsylvania State University; Karen E. Johnson, The Pennsylvania State University; James P. Lantolf, The Pennsylvania State University; Diane Larsen-Freeman, University of Michigan and University of Pennsylvania; Eduardo Negueruela, University of Miami; Bonny Norton, University of British Columbia; Lourdes Ortega, Georgetown University; John Schumann, UCLA; Merrill Swain, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto; and Elaine Tarone, University of Minnesota.

<sup>19</sup> No original “The field of second language acquisition (SLA) seeks (a) to understand the processes by which school-aged children, adolescents, and adults learn and use, at any point in life, an additional language, including second, foreign, indigenous, minority, or heritage languages, (b) to explain the linguistic processes and outcomes of such learning, and (c) to characterize the linguistic and nonlinguistic forces that create and shape both the processes and the outcomes.”(DOUGLAS FIR GROUP, 2016, p. 19).

<sup>20</sup> Bonny Norton é pós-doutora pelo Modern Language Center, Instituto de Ontário para Estudos em Educação, Canadá. Atua como professora universitária do departamento de língua e alfabetização (LLED) na University of British Columbia.

<sup>21</sup> O termo SLL é entendido como aprendiz de segunda língua, do inglês Second Language Learner.

individual/cognitiva já bem desenvolvida, e como incorporar a identidade no estudo da SLL”. Norton (1995, p. 09), argumenta que,

Os teóricos da aquisição de segunda língua (SLA) têm lutado para conceituar a relação entre o aprendiz de língua e o mundo social, porque não desenvolveram uma teoria abrangente da identidade social que integre o aprendiz da língua e o contexto de aprendizagem da língua. (tradução minha)<sup>22</sup>

No que se refere a essa luta que a autora menciona, Block (2007) afirma que “as tentativas de enfrentá-la surgiram nos últimos anos em publicações mais programáticas como em Atkinson (2002), Block (2003), Watson-Gegeo (2004), DeWaele (2005) e Zuengler e Miller (2006), em que os autores pedem uma maior integração daquilo que, em termos vagos, pode ser chamado de social e psicológico, como formadores do processo de aprendizagem de línguas” (p.55)<sup>23</sup>. Tais estudos de identidade no SLA, aos quais aponta Norton, parecem já estar em curso a se julgar pela quantidade de publicações que adotaram essa abordagem.

Cabe aqui ressaltar o pioneiro trabalho de Norton (1995), que através do trabalho do sociólogo Pierre Bourdieu (1977) e da teórica social Chris Weedon (1987) elaborou uma teoria da identidade social para o SLA. Norton argumenta que “a teoria do SLA precisa desenvolver uma concepção de identidade que seja entendida com referência a estruturas sociais maiores e frequentemente injustas que são reproduzidas na interação social do dia-a-dia” (2000, p. 5). Ao tomar essa posição, ela coloca em primeiro plano o papel da língua como constitutiva e constituída pela identidade de um aprendiz de língua.

Nessa direção, Norton e Toohey (2011) apontam que as teorias contemporâneas sobre identidade e poder possibilitam uma reviravolta nos sentidos atribuídos a essas importantes questões e consideram sua estreita ligação com a aprendizagem de línguas, oferecendo formas de ver o aprendiz situado em um contexto social maior. Para as autoras, essa perspectiva apresenta-se bastante abrangente, pois integra o aprendiz de

---

<sup>22</sup> No original “that second language acquisition (SLA) theorists have struggled to conceptualize the relationship between the language learner and the social world because they have not developed a comprehensive theory of social identity which integrates the language learner and the language learning context.” (NORTON, 1995, p. 09).

<sup>23</sup> No original “Attempts to address this struggle have appeared in recent years in more programmatic publications such as Atkinson (2002), Block (2003), Watson-Gegeo (2004), DeWaele (2005) and Zuengler and Miller (2006), in which authors call for a greater integration of what in loose terms might be termed the social and the psychological as shapers of the language learning process.” (BLOCK, 2007, p. 55)

língua e o seu contexto de aprendizagem.

Como vimos acima, no que corresponde as teorias contemporâneas, Norton (1995) realiza comparações entre as teorias estruturalistas e as pós-estruturalistas, e argumenta que as primeiras, tendo-se como exemplo os trabalhos de Ferdinand de Saussure (1966), - que apresentou a dicotomia *langue/parole* -, enfatizam o estudo do conhecimento linguístico (competência), que permite ao indivíduo idealizado usar e entender padrões e estruturas de uma língua estável (SAUSSURE, 2002).

Já as segundas, propostas por Mikhail Bakhtin (1981, 1984, 1986), na contramão das teorias estruturalistas, consideraram a língua não como um conjunto de formas idealizadas, independentes de seus falantes e de suas falas, mas como construção de sentido, em que os falantes dialogando uns com os outros lutam para se fazerem entender. Para o filósofo da linguagem russo, a língua não existe fora de seus falantes, seu uso é social e seu processo de aquisição acontece em comunidades específicas de fala.

Partindo dessa abordagem social da linguagem, Norton emprega em seus trabalhos uma noção social de língua e afirma que ela “não é apenas um sistema linguístico composto de palavras e sentenças, mas uma prática social que abarca as identidades dos aprendizes em caminhos diversos e frequentemente contraditórios” (2015, p. 378).

Desta forma, a autora expõe que a identidade é múltipla, sendo um local de lutas e de alterações no tempo e no espaço. Ao desenvolver essa afirmação, Norton complementa a definição de identidade como sendo “a forma que a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é estruturada no tempo e no espaço e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro” (2015, p. 376). Nesse processo de constituição de identidade, o poder sempre perpassa essas relações e o reposicionamento ocorre, com frequência, de forma conturbada e inusitada.

As relações de poder se configuram como um importante fator a ser levado em consideração em relação à aprendizagem de segundas línguas, pois como exposto acima, elas são cruciais no contexto social e afetam o acesso do indivíduo às comunidades linguísticas. Além disso, uma vez que esse poder é distribuído em locais formais ou informais de aprendizagem de línguas, as relações que ele estabelece precisam ser levadas em consideração.

Assim, diante dessas afirmações introdutórias, daremos início às subseções em que proponho revisar e apresentar alguns conceitos que estão inscritos no SLA sobre uma abordagem da identidade. São eles identidade e investimento, comunidades imaginadas e identidades imaginadas, e identidade e comunidades de prática.

### 2.2.1 IDENTIDADE E INVESTIMENTO

Inspirada pelo trabalho de Bourdieu (1990, 1991) e Weedon (1997) em meados da década de 90, a pesquisadora canadense Bonny Norton, em seu notável estudo com mulheres imigrantes no Canadá (NORTON PIERCE, 1995; NORTON, 2000; 2013), percebeu inconsistências nas previsões feitas por estudos de motivação em SLA. Essas pesquisas situavam a motivação como um conjunto de características fixas de aprendizes de línguas, bem como defendiam que os aprendizes que falhavam ao aprender a língua-alvo não tinham, por muitas razões, desejo suficiente para aprender a língua.

Segundo Norton, ao considerarem a aprendizagem de línguas como uma conquista principalmente individual, esses estudos não estavam, em geral, preocupados com as relações de poder entre os aprendizes da língua e os falantes da língua-alvo.

Nesse sentido, Norton (1994, p. 05) expõe

[...] que os trabalhos de Gardner e Lambert (1972) haviam sido particularmente influenciadores das noções de motivação ‘instrumental’ e ‘integrativa’ no campo de Aquisição de Segunda língua, sendo que a primeira é alusiva ao desejo que o aprendiz tem para aprender uma segunda língua com propósito utilitário, como empregabilidade, por exemplo; enquanto a última refere-se ao desejo de aprender a língua para integrar de forma bem sucedida a comunidade da língua-alvo.

Como vimos acima, com intuito de empregar uma abordagem social em trabalhos que envolvem processos de SLA, pesquisadoras e pesquisadores deste campo têm buscado inspiração em estudiosos que são teóricos sociais, sociólogos e antropólogos (BLOCK, 2007). De acordo com essa perspectiva, Norton vale-se em seus estudos dos trabalhos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que diretamente tratam de estudos pós-estruturalistas de políticas de língua (BOURDIEU, 1977, 1991;

BOURDIEU & PASSERON, 1977), e chamam a atenção para a importância das relações estabelecidas pelo poder na estruturação do discurso, com os interlocutores dificilmente dividindo poderes de fala equitativos. Para ele, falantes legítimos ou ilegítimos são distinguidos pelos seus diferentes “direitos de discursos” ou o seu “poder de impor recepção” (1977, p. 648). Para Bourdieu, usar a língua consiste em estabelecer práticas sociais e políticas, nas quais o valor e o significado da elocução são determinados, em parte, pelo valor atribuído à pessoa que profere a fala.

Reconhecendo que o valor atribuído a uma pessoa ou grupo pode variar, dependendo das circunstâncias ou contextos, Bourdieu (1977) considera o discurso linguístico como um recurso simbólico que pode receber diferentes valores, dependendo do mercado em que é oferecido (p. 651), e argumenta que o uso dominante está associado à classe dominante.

Norton & Toohey (2011) concordam com Bourdieu, sob o argumento de que a aprendizagem de segunda língua não é inteiramente determinada pelas condições e contextos sociais. Para as estudosas, os aprendizes de línguas lutam para falar de uma posição identitária e por isso são capazes de reformular suas interações com os interlocutores, alterando assim seu acesso a práticas e recursos e reivindicando identidades alternativas pelas quais poderão falar, ouvir, ler ou escrever. Nesse sentido, as autoras defendem que se os aprendizes obtiverem sucesso em suas tentativas por identidades mais empoderadas, a aprendizagem da língua poderá também ser alcançada.

Entretanto vale lembrar que, como vimos na seção anterior (2.2), que as pesquisas de SLA não consideravam essas práticas sociais como parte do processo de aprendizagem de segundas línguas e encaravam o aprendiz por meio de termos binários, tais como: motivado-desmotivado, introvertido-extrovertido (NORTON, 1995). Sobre tais termos binários e descritivos, Norton (2015) nos lembra que eles são geralmente construídos em contextos sociais iníquos e injustos e, em algumas vezes, coexistentes no mesmo indivíduo de forma contraditória. Não obstante, os aprendizes também, muitas vezes, não têm escolha em assumir identidades mais desejáveis na comunidade em que estão inseridos.

Discordando dessa perspectiva e com base nas discussões de Bourdieu, como exposto acima, Norton (1995) apresenta a noção de investimento na aprendizagem de línguas, e salienta que ela advém de metáfora da área da economia, associada particularmente ao trabalho de Bourdieu (1977) e Bourdieu & Passeron (1977), em que

se usou o termo capital cultural com referência ao conhecimento, credenciais e modos de pensamento que caracterizam diferentes classes ou grupos (NORTON, 2015). Nessa perspectiva, o capital cultural possui diferente valor de troca ou “moeda corrente” em diferentes campos sociais.

Embasada nessa metáfora, a autora observou que os aprendizes investem na língua-alvo em momentos e locais específicos, pois eles acreditam que adquirirão uma grande gama de recursos materiais e simbólicos, os quais irão, por sua vez, aumentar o valor de seu capital cultural. Por conseguinte, conforme o valor do capital cultural dos aprendizes aumenta, eles reavaliam seu senso de si mesmos e seus desejos para o futuro. Dessa forma, a formulação de investimento reconhece que os aprendizes frequentemente têm desejos variáveis de se engajar na gama de interações sociais e nas práticas da comunidade em que estão situados.

Os trabalhos anteriores de motivação consideravam os aprendizes de línguas como personalidades únicas, fixas, internalizadas e sem história. Já o construto de investimento, por outro lado, supõe que os aprendizes têm personalidades complexas, que se alteram no espaço e no tempo e que são construídos na base do socialmente dado e do que foi individualmente batalhado. Assim, enquanto a motivação pode ser considerada primariamente como um construto psicológico, o investimento constitui-se em um construto sociológico, e nesse processo procura fazer conexões significativas entre o desejo do aprendiz e o seu comprometimento para aprender a língua e suas identidades cambiantes.

Também pressupõe que quando aprendizes de línguas falam, eles não estão apenas trocando informações com outros falantes da língua, mas estão constantemente organizando e reorganizando o senso de quem são e como eles se relacionam com o mundo. Assim, o investimento na língua-alvo é também um investimento em sua própria identidade social, que está perenemente em mutação (NORTON, 1994).

Ainda sobre esse assunto, Norton (2011, p. 421) aponta que perceber o engajamento na aprendizagem de línguas como investimento pede que perguntas diferentes sejam indagadas sobre o comprometimento do estudante para aprender a língua. Além de perguntar, “O quanto o aprendiz está motivado para aprender a língua-alvo? ”, é importante que também que se problematize “Qual é o investimento do aprendiz nas práticas de língua na sala de aula?” Esses questionamentos se fazem importantes porque, segundo esclarece a autora, um estudante pode estar altamente

motivado, mas apesar disso, investir pouco nas práticas de língua de uma dada sala de aula ou comunidade, caso ela se apresente, por exemplo, racista, sexista, elitista, xenofóbica ou homofóbica.

Em contextos como esses, em uma perspectiva embasada no conceito de motivação, o estudante pode, com o tempo, ser rotulado como “ruim” ou desmotivado pelos demais. Por outro lado, a concepção de investimento esclarece que há presença de outros elementos no processo de aprendizado, bem como as relações de poder por eles estabelecidas, revelam-se igualmente importantes nesse processo (NORTON & TOOHEY, 2001). Alternativamente, as expectativas do aprendiz referentes ao ensino adequado da língua podem não ser consistentes com as práticas promovidas pelo professor em sala de aula. O estudante, por conseguinte, pode se mostrar resistente em participar das práticas propostas com igualmente terríveis resultados (TALMY, 2008).

No que corresponde a estudos mais recentes sobre a noção de investimento, estou de acordo com Darwin & Norton (2016, p. 2-3) ao afirmarem que,

[...] o investimento reconhece o aprendiz de língua como tendo identidades múltiplas e complexas, mudando através do tempo e do espaço, e reproduzidas na interação social. Se os alunos ‘investem’ na língua-alvo, eles o fazem com o entendimento de que adquirirão uma gama maior de recursos simbólicos e materiais, o que aumentará o valor de seu capital cultural e poder social. (tradução minha)<sup>24</sup>

Para esses autores, o investimento põe em “cheque”, como vimos acima, os binarismos associados às concepções tradicionais do aprendiz como: bom/mau, motivado/desmotivado, ansioso / confiante, introvertido / extrovertido (DARVIN & NORTON, 2016).

Na opinião de Norton, o conceito de investimento no lugar de motivação sinaliza com mais exatidão as relações históricas e sociais construídas pelas mulheres imigrantes as quais pesquisou e as suas relações com a língua-alvo, bem como seus desejos muitas vezes ambivalentes para aprender e praticar essa língua. Ademais, a pesquisadora constatou que altos níveis de motivação não garantiam necessariamente resultados favoráveis de aprendizagem e que as relações de poder desiguais entre os aprendizes da

---

<sup>24</sup> No original: “[...] investment recognizes the language learner as having complex, multiple identities, changing across time and space, and reproduced in social interaction. If learners “invest” in the target language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will increase the value of their cultural capital and social power.” (DARVIN & NORTON, 2016, p. 2-3)

língua e os falantes da língua-alvo eram frequentemente proeminentes nos relatos dos aprendizes e impactantes em suas práticas sociais discursivas.

No que tangencia os impactos na aprendizagem de línguas, Darwin & Norton (2016, p. 3) afirmam que “o investimento reconhece que as condições de poder em diferentes contextos de aprendizagem podem posicionar o aprendiz de maneiras múltiplas e muitas vezes desiguais, levando a diferentes resultados de aprendizagem. ”

Vale lembrar que o conceito de investimento, criado por Norton, foi expandido nos últimos anos, em outras palavras, em resposta às demandas da nova ordem mundial, estimulada pela tecnologia e caracterizada pela mobilidade. Darwin e Norton (2015) propõem um modelo abrangente de investimento, que ocorre na intersecção de identidade, ideologia e capital. Como vemos em Darwin & Norton (2015, p. 42) no modelo a seguir,



Figura 1: Modelo de investimento de Darwin e Norton (2015)

Como podemos observar, para os autores, este modelo de investimento reconhece que à medida em que os aprendizes atravessam os espaços, as ideologias se juntam e competem, moldando as identidades dos aprendizes e posicionando-os de maneiras diferentes. O valor do capital econômico, cultural ou social de um aprendiz muda à medida em que ele percorre o tempo e o espaço. A exemplo disso, eles mencionam sobre o trânsito com fluidez dos aprendizes de idiomas por espaços on-line e off-line, e afirmam que sua capacidade de identificar e navegar em padrões sistêmicos de controle afeta seu investimento em determinadas linguagens e práticas de letramento (DARVIN & NORTON, 2016).

Para Darwin & Norton (2016), através dessa lente crítica, pesquisadores e profissionais podem examinar de forma mais sistemática como as microestruturas de poder em eventos comunicativos são indiferentes às estruturas ideológicas que impactam as práticas comunicativas e outros processos sociais.

Diante do exposto acima, vimos como o conceito de investimento apresentado por Norton, nas últimas duas décadas, se caracteriza como uma alternativa à noção de motivação nos processos de aprendizagem de línguas. Para este trabalho, a noção de investimento é de suma importância porque, além de estar estritamente ligado ao entendimento de identidade, permitirá ampliar a discussão, mais adiante, sobre os processos que envolvem a aprendizagem da Libras como segunda língua para ouvintes, foco central desse estudo.

No entanto, além da relação de identidade e investimento, neste trabalho me interessa explorar outros fatores ligados às identidades dos aprendizes de segundas línguas, como é o caso das comunidades imaginadas e por indissociabilidade as identidades imaginadas, conceitos a serem apresentados e revisados na subseção a seguir.

### 2.2.2 IDENTIDADES IMAGINADAS E COMUNIDADES IMAGINADAS

Como vimos na seção anterior, Norton (2000; 2013) argumenta que a teoria de SLA precisa desenvolver uma concepção de identidade que seja entendida com referência a estruturas sociais maiores e constantemente injustas que são reproduzidas na interação social do dia a dia. Em Norton (2000, p. 5), observamos que identidade é o termo usado “para referenciar como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e do espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro.”

Nessa perspectiva Norton e Toohey (2011, p. 422), apontam que, “juntamente ao construto referente à identidade, existem as comunidades imaginadas e que na vida moderna, as pessoas interagem diretamente com membros de muitas comunidades; elas podem estar envolvidas com a comunidade de seu bairro, de seu trabalho, com a comunidade educacional ou com a médica”.

No que se refere a essas comunidades, ocorre que elas podem se desenvolver em locais reais, como a sala de aula, por exemplo, mas também se desenvolvem e povoam a imaginação dos indivíduos como comunidades da imaginação. Com relação a isso, Wenger (1998, p. 176) esclarece que:

A imaginação é um componente importante da nossa experiência do mundo e do nosso senso de lugar nela. Pode fazer uma grande diferença para nossa experiência de identidade e o potencial de aprendizado inerente às nossas atividades. [...] Meu uso do conceito de imaginação refere-se a um processo de expansão de nosso eu, transcendendo nosso tempo e espaço e criando novas imagens do mundo e de nós mesmos. A imaginação, nesse sentido, é como estar olhando para uma semente de maçã e vendo uma árvore. **(tradução minha)**<sup>25</sup>

O autor defende que o termo imaginação como foi concebido por ele não é apenas um processo individual, pois engloba a forma como as nações definem suas histórias na busca de uma raiz comum em um processo social e como o indivíduo recorre à imaginação para vislumbrar o presente como uma continuação da herança compartilhada. Desse modo, o personagem criativo da imaginação está ancorado na interação social e nas experiências comuns.

Cunhado por Anderson (1991), o termo comunidades imaginadas informa inicialmente que as nações são comunidades imaginadas, porque os membros de até mesmo as menores nações nunca irão conhecer muitos de seus membros contrerrâneos, encontrar-se com eles, ou mesmo ouvir sobre eles e, ainda assim, as mentes de cada um vive a imagem de sua comunidade (NORTON, 1991). Dessa forma, segundo Norton (1991), imaginando nós mesmos aliados com outros sujeitos através do tempo e do espaço, nós podemos sentir um senso de comunidade com pessoas com quem não nos encontramos ainda e com as quais nós poderemos nunca ter qualquer relação direta.

O termo comunidades imaginadas foi aplicado por Norton no processo de SLA, por lhe causar interesse as relações entre comunidades imaginadas e identidades imaginadas. Para a autora (NORTON, 2011, p. 422), existe um foco no futuro quando os aprendizes imaginam quem eles devam ser e de quais comunidades devem participar

---

<sup>25</sup> No original: “Imagination is an important component of our experience of the world and our sense of place in it. It can make a big difference for our experience of identity and the potential for learning inherent in our activities. [...] My use of the concept of imagination refers to a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves. Imagination in this sense is looking at an apple seed and seeing a tree.” (WENGER, 1998, p. 176).

quando eles aprendem uma língua. Segundo a pesquisadora, para muitos aprendizes a comunidade da língua-alvo não é somente a reconstrução de comunidades passadas ou de relações historicamente reconstituídas, mas uma comunidade da imaginação, da comunidade desejada que oferece possibilidades de outras opções identitárias no futuro.

Kanno & Norton (2003, p. 248) argumentam que “uma concepção de comunidades imaginadas nos permite melhorar nossa compreensão da aprendizagem nas dimensões temporal e espacial”. Para as autoras, em uma dimensão temporal, a noção de comunidades imaginadas nos permite relacionar as visões do futuro dos aprendizes de línguas com suas ações e identidades predominantes. Em outras palavras, seria uma maneira de afirmar que o que ainda não aconteceu no futuro pode ser uma razão e motivação para o que os aprendizes fazem no presente.

Já do ponto de vista espacial, podemos examinar a interação entre aprendizes de línguas com outras pessoas que não necessariamente estejam no mesmo lugar fisicamente, porém ainda sim exercem influência na construção da sua identidade. Assim, é possível explorar como a afiliação do aprendiz com suas comunidades imaginadas pode afetar a trajetória de aprendizagem, pois tais comunidades, segundo Norton (2013), não são menos reais do que aquelas nas quais os aprendizes têm engajamento diário e podem, até mesmo, ter um impacto maior nas suas ações e investimentos recentes.

Como exposto acima, a noção de comunidades imaginadas nos possibilita refletir sobre a imaginação como um dos modos de participar de uma comunidade. Além disso, nessa perspectiva podemos também pensar e dialogar sobre uma dimensão imaginada da identidade, e a partir disso, ampliar o debate sobre a mobilidade da identidade em sua possibilidade de transcender o tempo e o espaço.

No que corresponde a este trabalho, o conceito de comunidades imaginadas é importante devido à compreensão não fechada de identidade adotada aqui e por permitir ampliar a discussão sobre a constituição e as dimensões das identidades das/os aprendizes investigados. Além disso, o aspecto imaginado das comunidades permite identificar as comunidades imaginadas de que as/os aprendizes ouvintes almejam fazer parte e tentar compreender como elas impactam na constituição de suas identidades.

### 2.2.3 IDENTIDADE E COMUNIDADES DE PRÁTICA

O conceito de “comunidades de prática”, foi criado por Jean Lave e Etienne Wenger, em 1987, no Institute for Research on Learning<sup>26</sup>, Palo Alto, Califórnia (WENGER, 1998). A noção de comunidade de prática (doravante CdP), foi descrita como comunidades que reuniam pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns na aprendizagem e principalmente na aplicação prática do aprendido (WENGER & SNYDER, 2000).

Wenger (1998) informa que uma CdP não é tão somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, mas por pessoas que aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento. O pesquisador também postula que as instituições modernas de hoje são largamente baseadas na suposição de que “a aprendizagem é um processo individual, com um começo e um fim, que é mais adequado se separado do resto das nossas atividades, e que é o resultado de ensinar” (p. 03). Contudo, para o autor, a aprendizagem torna-se, fundamentalmente, um fenômeno social e é colocada no contexto da experiência vivida e da participação no mundo. Do mesmo modo, ela parte de um processo amplo que coloca os indivíduos como participantes ativos nas práticas das comunidades. É importante lembrar que, segundo Wenger (2010), este conceito tem suas raízes nas tentativas de desenvolver relatos da natureza social da aprendizagem humana inspirada na antropologia e na teoria social (LAVE, 1988; BOURDIEU, 1977; GIDDENS, 1984; FOUCAULT, 1980; VYGOSTSKY, 1978).

Para Wenger (2010), o conceito de comunidade de prática não existe por si só, pois faz parte de um quadro conceitual mais amplo para pensar sobre aprender em suas dimensões sociais, em outras palavras, uma perspectiva que localiza o aprendizado não na cabeça ou fora dela, mas na relação entre a pessoa (individual) e o mundo (social). Nesta relação de participação, o social e o indivíduo se constituem.

Wenger (1998) informa que uma comunidade de prática não é tão somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, mas por pessoas que aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento. O pesquisador também postula que as instituições modernas de hoje são largamente baseadas na suposição de que a aprendizagem é um processo individual, “com um começo e um fim, que é mais

---

<sup>26</sup> Institute for Research on Learning foi uma instituição sem fins lucrativos inicialmente financiada pela Xerox Corporation e co-dirigida por John Seely Brown, George Pake e James Greeno - e localizada em Palo Alto, Califórnia. Ver: <https://web.stanford.edu/~roypea/HTML1%20Folder/irl.html>

adequado se separado do resto das nossas atividades, e que é o resultado de ensinar” (p. 03). Contudo, para o autor, a aprendizagem torna-se, fundamentalmente, um fenômeno social e é colocada no contexto da experiência vivida e da participação no mundo e é, do mesmo modo, parte de um processo amplo que coloca os indivíduos como participantes ativos nas práticas das comunidades de que fazem parte.

Outro fato importante é que o uso do conceito de "comunidade de prática" é apresentado como um ponto de entrada em um conceito mais amplo. Neste sentido, a teoria social da aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprendizagem profundamente interligado a se definir mutuamente (WENGER, 1998).

A respeito desses componentes, segundo Wenger (1998), existem pelo menos quatro elementos basilares que expressam grande relevância: (1) **o significado** que se traduz por uma maneira de falar sobre nossa (mudança) habilidade – individualmente e coletivamente - para experimentar "nossa vida" e o “mundo tão significativo”; (2) **a prática**, que se entende por uma maneira de falar sobre os recursos, marcos e perspectivas históricas e sociais compartilhadas que podem sustentar o engajamento mútuo em ação; (3) **a comunidade**, que se compreende como uma forma de falar sobre as configurações sociais nos coletivos nos quais participamos; e (4) **a identidade**, que se interpreta como uma maneira de falar sobre como o aprendizado muda quem somos e cria histórias pessoais de tornar-se no contexto de nossas comunidades.

Como podemos perceber, para Wenger (1998) todos esses quatro eixos são partes integrantes da noção de comunidade de prática. Nesse sentido, Wenger (2010) recomenda que é útil rever brevemente as ferramentas conceituais que o conceito de comunidade de prática oferece. No entanto, para este trabalho escolhi apenas um eixo com algumas de suas ferramentas conceituais, por acreditar que contribui no decorrer deste estudo, a saber, o da identidade. Esse eixo integra como ferramentas conceituais, entre outras, a identidade na prática, modos de identificação<sup>27</sup> e participação e não-participação.

Antes de prosseguir, quero destacar que a escolha pelas ferramentas conceituais acima implica em uma limitação na compreensão da totalidade dos processos que envolvem o conceito da comunidade de prática, porém não impede que em qualquer

---

<sup>27</sup> Estes modos foram chamados de "modos de pertença" em Wenger (1998), mas que em Wenger (2010) foi identificado pelo autor com o termo "modo de identificação" (mais preciso).

momento sejam revisitados outros componentes que fazem parte desse conceito, que se mostra tão rico para analisar e compreender as práticas sociais de aprendizagem.

### Identidade na prática

Sobre a identidade, Wenger (2010) explica que o conceito é um elemento central da teoria, tão fundamental e essencial quanto a comunidade de prática. Como vemos em Wenger (2010, p.3) a seguir:

O conceito de identidade[...]Atua como uma contrapartida ao conceito de comunidade de prática. Sem um lugar central para o conceito de identidade, a comunidade se tornaria “excessivamente determinante” sobre o que é possível aprender ou sobre o aprendido. O foco na identidade cria uma tensão entre competência e experiência. Acrescenta uma dimensão de dinamismo e imprevisibilidade à produção da prática à medida que cada membro se esforça para encontrar um lugar na comunidade.<sup>28</sup>

Concordo com Wenger com a criação de tensão entre competência e experiência a partir da identidade, pois o foco nela, segundo ele, também agrega uma dimensão humana à noção de prática. Quando o aprendizado está acontecendo, quando o conhecimento e o conhecedor não são separados, então a prática também é sobre a constituição da identidade.

Já no que se refere a “encontrar um lugar na comunidade”, como ele afirma, não é tão simples como possa parecer, pois segundo o próprio Wenger (2010) as comunidades de prática não são isoladas; obviamente, elas fazem parte de sistemas sociais mais amplos, que envolvem outras comunidades (assim como outras estruturas, como projetos, instituições, movimentos ou associações). Assim, o mundo social inclui inúmeras práticas; e vivemos e aprendemos através de uma multiplicidade delas.

### Modos de identificação

---

<sup>28</sup> No original: “The concept of identity [...]. It acts as a counterpart to the concept of community of practice. Without a central place for the concept of identity, the community would become “overdeterminant” of what learning is possible or what learning takes place. The focus on identity creates a tension between competence and experience. It adds a dimension of dynamism and unpredictability to the production of practice as each member struggles to find a place in the community.” (WENGER, 2010, p.3).

No que toca os modos de identificação, Wenger (2010) afirma que à medida em que nós (e, por extensão, nossas comunidades) negociamos nossa participação na comunidade de prática, precisamos entender a nossa posição nela. Isso cria relacionamentos de identificação que potencialmente podem se estender por toda a comunidade. Nesse sentido, ele julga útil distinguir entre os três diferentes modos de identificação que posicionam a aprendizagem no panorama da prática: engajamento, imaginação e alinhamento.

Para Wenger (2010), o primeiro é entendido como a relação mais imediata com uma prática - envolvendo atividades, fazendo coisas, trabalhando sozinho ou em conjunto, conversando, usando e produzindo artefatos. O segundo se traduz como um modo de identificação que nos permite imaginar e entender como pertencemos ou não a uma comunidade de prática. Ela pode criar relações de identificação que são tão significativas quanto às derivadas do engajamento. Por último e não menos importante, a terceira se entende como nosso envolvimento na prática, com o contexto, garantindo que as atividades sejam coordenadas, que as leis da comunidade sejam seguidas ou que as intenções sejam comunicadas.

Para Wenger (2010), todos os três modos funcionam dentro das práticas; o engajamento é típico da participação nas comunidades a que pertencemos, enquanto a imaginação funciona dentro de uma comunidade à medida em que os membros fazem uma suposição sobre o outro e falam sobre seu futuro, podendo experimentar uma identificação além do seu envolvimento. E o regime de competência local de uma comunidade implica o alinhamento.

### Participação e (não) participação

No que tange a participação e não-participação, entendemos em Wenger (1998) que se referem às relações sociais que estabelecemos e que permitem ou não nossa participação na comunidade de prática, e que as combinações delas moldam nossas identidades. Além disso, elas moldam os aspectos fundamentais de nossas vidas como: como nos localizamos em um panorama social, do que nos preocupamos e o que negligenciamos, o que tentamos conhecer e entender e o que escolhemos ignorar, com quem buscamos conexões e a quem evitamos, nos comprometemos e direcionamos nossas energias, e como tentamos orientar nossas trajetórias (WENGER, 1998).

Importante reconhecer que a não participação é uma parte inevitável quando se vive em um panorama de práticas, pois para Wenger (1998) nem tudo o que encontramos na comunidade de prática torna-se significativo. No entanto, a participação e não-participação podem contribuir em seus próprios modos para a nossa experiência de identidade.

Por fim, reconheço a importância e as contribuições que o trabalho de Wenger oferece, pois como pudemos ver são várias as ferramentas conceituais que o conceito de comunidade de prática nos fornece. Reconheço também que demandaria maior extensão textual e aprofundamento necessário para explorar os outros aspectos da comunidade de prática cunhada e utilizada nesses últimos trinta anos; porém, para este trabalho optei por organizar e apresentar desta forma.

Em definitiva, espero que minha breve revisão sobre essas ferramentas conceituais da comunidade de prática auxilie você, leitor, na sua “viagem” por este desafiador trabalho e contribua na leitura da próxima seção, que tratará sobre a aplicação do conceito de comunidade de prática em alguns estudos de SLA.

### Comunidade de prática e estudos de (SLA)

Nos últimos 30 anos, a pesquisa de aquisição de L2 deu grandes passos, em parte graças à grande variedade de perspectivas teóricas que contribuem para o esforço de entender como aprendemos uma L2 (ATKINSON, 2011; FIGUEIREDO, 2018; PICHLER e KOULIDOBROVA, 2016).

Nessa perspectiva, se voltarmos pelo menos 15 anos no campo da aquisição de segunda língua (SLA), verificamos que os autores selecionaram e discutiram vários desenvolvimentos importantes. Um deles é o impacto de várias perspectivas socioculturais, como a teoria sociocultural Vygotskiana, a socialização da linguagem, a aprendizagem como mudança de participação nas práticas situadas de Bakhtin, e a teoria crítica (ZUENGLER e MILLER, 2006).

No entanto, segundo Zuengler e Miller (2006), normalmente, a aprendizagem situada - mais notadamente representada pelo conceito de comunidade de prática de Lave e Wenger (1991) - não foi posicionada como a teoria da aprendizagem primária na pesquisa em SLA da mesma forma que a de Vygotsky ou outras teorias de socialização de linguagem foram. Contudo, é inegável que muitos estudos de SLA tenham se valido

do conceito de comunidade de prática de Wenger como uma lente para olhar de forma mais detalhada as práticas sociais particulares que envolvem os aprendizes de uma L2.

O fato de que o conceito de comunidade de prática não tenha sido utilizado de forma primária nos estudos em SLA como outras teorias da aprendizagem foram não foi impedimento para que, no decorrer dos anos, pesquisadoras e pesquisadores do SLA integrassem o conceito proposto por Wenger em seus estudos, como vemos a seguir.

Em um estudo publicado em 2003, a pesquisadora Yasuko Kanno apresentou sua análise realizada sobre as políticas e práticas das escolas no Japão que atendem a um grande número de estudantes bilíngues. Usando o conceito de comunidades imaginadas (ANDERSON, 1991; NORTON, 2001), examinou a relação entre as visões dessas escolas para seus estudantes, suas políticas e práticas, e as identidades dos estudantes.

Importante destacar que Kanno menciona neste estudo que começou como quadro teórico com a perspectiva de aprendizagem localizada de Lave e Wenger (1991), pois para ela Lave e Wenger associam aprendizagem com participação social. Com relação a isso, Kanno (2003) esclarece que:

Para eles, aprender não é apenas um processo cognitivo de aquisição de um conjunto de habilidades e conhecimento, mas parte da mudança de participação nas **comunidades de prática**. Aprende-se como alguém entra em uma comunidade e vem para tomar parte primeiro periféricamente, e depois mais completamente - em suas práticas particulares. Aprender assim está situado nas práticas da comunidade local, dando forma e moldado por relacionamentos concretos. (KANNO, p. 286, **grifo meu, tradução minha**)<sup>29</sup>

Como vemos acima, Kanno acredita que aprendizagem também ocorra em comunidade de prática, pois aprender tem que ver com práticas particulares e relacionamentos concretos.

No entanto, neste estudo ela não se concentrou apenas em uma comunidade tangível e acessível, como a teoria de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991) se concentra. Na intenção de expandir a compreensão de aprendizagem para conectar as futuras afiliações dos estudantes e sua aprendizagem atual, Kanno integra em seu estudo trabalhos de Anderson (1991), Wenger (1998) e Norton (2001), para afirmar que somos capazes de nos relacionarmos com pessoas além de nossas redes sociais imediatas

---

<sup>29</sup> No original: "For them, learning is not just a cognitive process of acquiring a set of skills and knowledge but part of changing participation in communities of practice. One learns as one enters a community and comes to take part—first peripherally, and later more fully—in its particular practices. Learning thus is situated in local community practices, shaping and shaped by concrete relationships." (KANNO, 2003, p. 286).

através da nossa imaginação. Ou seja, além de comunidades de prática também integramos comunidades imaginadas.

Em perspectiva análoga, Haneda (2005) relata em um estudo através de caso interpretativo, como em um curso de letramento de japonês avançado, dois estudantes universitários canadenses, identificados como Jim e Edward, de diferentes contextos etnolinguísticos, se comprometeram com a escrita em japonês de maneiras bastante diferentes. Usando um quadro teórico e interpretativo que se baseia nas construções de comunidade de prática, identidade e investimento (LAVE & WENGER, 1991; WENGER, 1998; NORTON, 2000), ela argumentou que o ato de aprender uma língua estrangeira, incluindo escrever em uma língua estrangeira, está intrinsecamente entrelaçado com as histórias de vida dos estudantes em relação à língua-alvo, suas identidades cambiantes e sua agência. Haneda afirmou também que na comunidade mais transitória da sala de aula, os modos diferenciais de envolvimento das tarefas dos estudantes podem ser explicados em termos de movimento entre comunidades de prática, passado e futuro (HANEDA, 2005).

Sobre sua investigação em relação à comunidade de prática, Haneda (2005) afirma que aprender é um aspecto inseparável da participação nas práticas de um processo contínuo. Ela observou nos dois estudantes de seu estudo que o investimento diferencial deles em escrita em japonês resultou de uma interação entre muitos fatores.

Segundo a pesquisadora, nos termos de Wenger (1998), embora Jim tenha experimentado a não participação total como participante marginalizado ("trajetória de saída"), Edward experimentou uma participação periférica capaz ("trajetória periférica"). No entanto, nem uma "trajetória de entrada" proporcionou uma participação plena. Já o seu investimento em aprender japonês, em particular a escrita em japonês, foi formado em um nexo de pertencimento<sup>30</sup> (WENGER, 1998).

Com relação às comunidades aspiradas pelos estudantes, Haneda (2005) identifica que a de Edward não parece tão tangível e concreta como a comunidade local de pessoas japonesas de Jim, porém mesmo assim teve um grande impacto na forma como ele investiu sua energia em aprender japonês. Nesse sentido, ela afirma que pode-se supor que a negociação de participação e não participação em diferentes comunidades no passado, no presente e no futuro previsto pode ter um impacto

---

<sup>30</sup> A expressão "nexo de multimembership" refere-se "a multiplicidade de locais de identificação" (WENGER, 2010)

significativo no modo como os estudantes abordam uma determinada tarefa pedagógica na sala de aula.

Em definitiva, Haneda (2005) reconhece que em termo de implicações para a pesquisa, o quadro teórico-interpretativo histórico-cultural adotado no seu estudo, que se baseia nas noções de comunidade de prática, construção identitária e investimento, pode fornecer uma perspectiva viável em termos de explicar as diferenças nos modos de investimento de tarefas do aprendiz de L2.

Já no estudo de Vicks (2007), percebemos que o conceito de comunidade de prática é útil para demonstrar que a organização das relações sociais é única em cada contexto da sala de aula, o que afeta o processo de socialização da linguagem. Ao examinar os processos interacionais envolvendo a socialização de segunda língua (L2), baseado em um estudo longitudinal e etnográfico entre estudantes de engenharia, a autora percebeu que a socialização em L2 faz parte de um processo maior de socialização no desenvolvimento humano, que depende do acesso dos participantes novatos a oportunidades de interação com membros socializados da comunidade (VICKS, 2007).

Segundo a pesquisadora, este estudo revelou que a socialização em L2 demonstra que os processos interacionais específicos definem participantes especializados e socializados, e que os mesmos processos trabalham para socializar participantes novatos na reunião da equipe de engenharia elétrica e informática. No estudo, percebeu-se que os membros da periferia da comunidade da sala de aula devem ser aceitos como membros legítimos para se tornar socializados como membros essenciais competentes. De acordo com Vicks (2007), com base em Wenger (1998), reconhecer os membros periféricos como legítimos implica aceitar suas identidades únicas como legítimas.

Da mesma forma, em estudo que aborda a socialização da linguagem e integra o conceito de comunidade de prática, Duff e Kobayashi (2010) mostram como uma abordagem de socialização de linguagem pode ser aplicada à pesquisa em sala de aula de L2 para explorar processos de ensino e aprendizagem - isto é, não só as dimensões sociais e culturais da aprendizagem, mas também as cognitivas.

Para as pesquisadoras a cognição está profundamente inserida nos contextos socioculturais locais em que ocorre, enquadrada por atividades e estruturas particulares de participação e mediada pelos diferentes papéis, identidades, status dos interlocutores

e as ferramentas semióticas à sua disposição (DUFF e KOBAYASHI, 2010).

Nesse sentido, elas reconhecem em Wenger (1998) que aprender não é apenas um processo de percepção, integração e reestruturação de novos conhecimentos, mas representa um conjunto maior de possibilidades sociais e pessoais como: fazer (prática), pertencer (comunidade), se tornar (identidade) e adquirir experiência (significado).

Em síntese, para Duff e Kobayashi (2010) diferentes tradições de pesquisa naturalmente capturam aspectos desse processo de maneiras únicas. No entanto, a socialização em L2 poderia ser desenvolvida ainda mais para explicar os tipos de aprendizagem que Wenger descreve com a produção de análises estreitas e longitudinais de aquisição de linguagem em contextos particulares.

Como vimos nesta seção, muitos pesquisadores em SLA têm o desejo de responder a questões sociais e culturais mais amplas e padrões de comportamento, como, por exemplo, como as questões de identidade e prática cultural afetam o aprendizado de línguas e medeiam a participação dos estudantes em comunidades linguísticas particulares (DUFF e KOBAYASHI, 2010). Vimos também como a aplicação do conceito de comunidade de prática de Wenger (1998) pode integrar as pesquisas em SLA (por exemplo, KANNO, 2003; VICKERS, 2007) e conferir muitas contribuições para estes estudos (por exemplo, HANEDA, 2005; DUFF e KOBAYASHI, 2010).

Por fim, ainda que a pesquisa sobre educação em segunda língua tradicionalmente use outras teorias de aprendizagem e socialização da linguagem como parte do seu quadro teórico (ZUENGLER e MILLER, 2006), existe para além dos estudos selecionados para este trabalho, outros que também ousaram em adotar a conceito da comunidade de prática como uma abordagem alternativa de comunidade de fala de L2 (ver, TOOHEY, 1999; SEIDLHOFER, 2009B).

Ao concluirmos esta seção, estou convencido de que o conceito de comunidade de prática proposto por Wenger fornece não só uma nova abordagem de aprendizagem e socialização de linguagem em L2. Ao fazermos esse argumento, sugerimos que muitos outros estudos do campo de SLA, e principalmente os relacionados às línguas de sinais, integrem em seus quadros teóricos o conceito de comunidade de prática.

Diante do exposto, passamos agora para nossa próxima seção, na qual por mim através de uma revisão de literatura veremos alguns estudos que envolvem a língua de sinais no campo do SLA.

## 2.3 ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Historicamente, os estudos de SLA têm se concentrado na aquisição de L2 falada<sup>31</sup> por aprendizes ouvintes, ou a aquisição de línguas faladas ou escritas por aprendizes Surdos (PICHLER e KOULIDOBROVA, 2016). No entanto, ao que parece, a aquisição de línguas de sinais como L2 transformou-se apenas recentemente em uma questão de pesquisa, em grande parte em resposta a um aumento recente de aprendizes, Surdos e ouvintes, interessados em aprender línguas de sinais (WELLES, 2004). Conforme apontam Pichler e Koulidobrova (2016, p.3), “recentemente, pesquisadores se tornaram cada vez mais interessados em outras instâncias de aquisição de L2 na comunidade de sinalizantes<sup>32</sup>, particularmente no desenvolvimento da língua de sinais como L2. ”

No entanto, antes de prosseguir sobre o tema desta seção, acredito que seja relevante destacar brevemente sobre as conquistas no campo linguístico das línguas de sinais, pois elas impactam diretamente nos estudos de aquisição destas línguas. Nessa perspectiva, cabe mencionar os trabalhos do linguista William Stoke, que afirmava que o início da linguagem humana começara com os gestos e que os padrões sintáticos das línguas modernas poderiam ter derivado da estrutura gramatical intrínseca aos manuais gestuais icônicos (STOKE, 1960).

Importante destacar que o reconhecimento de Stoke não se deve apenas pelo seu pioneirismo, mas pelas afirmações feitas em sua época. Como vemos a seguir em Xavier (2006, p. 10):

Contradizendo as idéias equivocadas que sempre povoaram o senso comum, e a visão de muitos intelectuais de sua época, Stoke (1960), considerado o pai da linguística das línguas sinalizadas, foi o primeiro linguista a defender abertamente que essas línguas são línguas naturais e que, como quaisquer outras línguas, também devem ser estudadas pela linguística.

---

<sup>31</sup> O termo *falada* corresponde não apenas em oposição à escrita, mas neste trabalho é adotada como sinônimo de “oralizada”. Pretendendo enfatizar assim a modalidade de produção da língua, isto é, oral e não sinalizada.

<sup>32</sup> Segundo Kisch (2008), a Signing community refere-se à comunidade de usuários de línguas de sinais, tanto surdos como ouvintes.

O autor nos lembra que este famoso linguista elaborou uma proposta afirmando que Língua Americana de Sinais (ASL) é uma língua humana completamente formada, tal como as línguas faladas, comparando-a, neste caso, com a língua inglesa. Em 1960, Stoke publicou uma monografia: *Estrutura da Língua Gestual* (STOKE, 1960), a qual foi fundamental para o reconhecimento linguístico das línguas de sinais em nível global.

Como vimos na introdução deste trabalho, as línguas de sinais se configuram em uma modalidade diferente das línguas orais, isto é, elas são de modalidade gestual-visual-espacial. Nesse sentido, Pichler e Koulidobrova (2016) argumentam que muitos pesquisadores se questionam sobre até que ponto os padrões típicos de L2 se aplicam a aprendizes ouvintes que estão aprendendo uma L2 em uma nova modalidade.

Segundo as autoras, a aprendizagem de línguas em uma nova modalidade coloca desafios únicos que não são observados na aquisição L2 típica (unimodal). Elas argumentam que os pesquisadores também estão interessados em entender como indivíduos com uma L1<sup>33</sup> falada adquirem uma segunda língua sinalizada<sup>34</sup>. Por fim, Pichler e Koulidobrova (2016) concluem que os aprendizes de L2 fornecem outra oportunidade para testar os padrões “típicos” de aquisição de L2 que foram estabelecidos quase exclusivamente com base na aquisição de segunda língua falada por aprendizes ouvintes.

Diante do exposto, seguimos agora para subseções que apresentam a pequena, mas crescente, literatura sobre a aquisição de língua de sinais como L2 para aprendizes ouvintes, explorando algumas das muitas questões de pesquisa oferecidas pelo tema. Em outras palavras, a seguir revisarei e apresentarei estudos sobre aquisição de língua de sinais como segunda língua em contexto internacional e, posteriormente, em contexto brasileiro, que mais se aproxima deste trabalho.

Importante destacar que as poucas, porém notáveis, pesquisas foram encontradas em banco de dados, mais especificamente o catálogo de Teses e Dissertações da

---

<sup>33</sup> Entende-se nesse trabalho por L1, o termo utilizado para designar a primeira língua de uma pessoa conforme Skutnabb-Kangas (1994), que concebe a primeira língua de uma pessoa a partir de cinco critérios tais como: a) origem: a L1 é entendida como a língua que é primeiro desenvolvida pelos sujeitos; b) identificação interna: a L1 é a língua que os sujeitos se auto-identificam como falantes; c) identificação externa: a L1 é a língua pela qual os sujeitos são identificados pelos outros como falantes; d) competência: a L1 é a língua que os sujeitos possuem maior domínio; e por fim e) função: relacionada ao uso, a L1 é aquela que é mais utilizada socialmente pelo sujeito.

<sup>34</sup> “Diferentemente das línguas faladas, que são articuladas pelos órgãos do aparelho fonador e percebidas pela audição, as línguas sinalizadas são articuladas fundamentalmente pelas mãos e percebidas pela visão” (XAVIER, 2006, p. 10).

Capes<sup>35</sup>, bem como em veículos indexados nos últimos 10 anos, tais como periódicos científicos do Capes<sup>36</sup> e ResearchGate<sup>37</sup>. Além disso, foram usados trabalhos científicos da última década encontrados no portal academia.edu<sup>38</sup>.

### 2.3.1 ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS COMO L2 EM CONTEXTO INTERNACIONAL

Nas últimas três décadas as pesquisas de SLA fizeram grandes progressos, em parte graças à ampla variedade de perspectivas teóricas que contribuem para o esforço de compreender os processos de aquisição de uma segunda língua (PICHLER e KOULIDOBROVA, 2016). No que se refere as línguas de sinais, MayBerry R I (2006, p. 744) argumenta que “as línguas de sinais são naturais. Em tese, isso significa que as línguas de sinais são geralmente aprendidas como segundas línguas, assim como as demais línguas faladas.” Todavia, a autora destaca que ao contrário das línguas faladas, as línguas de sinais são expressas com as mãos, braços e face e compreendidas através dos olhos, ou seja, diferente das orais que são expressas com a boca e seus articuladores. Isso implica dizer que a modalidade que configura as línguas de sinais é uma questão importante a ser levada em consideração em processos de aquisição como L2.

Desta forma, incluir as línguas de sinais no campo do SLA adiciona um fator importante, a saber o da modalidade. Em mais de cinco décadas de trabalhos direcionados, pesquisadores da área (STOKE, 1960; BATTISON, 1978; SUPALLA e NEWPORT, 1978; KLIMA & BELLUGI, 1979; PADDEN, 1983; LIDDELL, 1984; SANDLER, 1990; FISHER, 1990, BRENTARI, 1995, BRENTARI e PADDEN, 2001) defendem que as línguas de sinais, embora sejam línguas naturais, possuem modo linguístico singular se comparada com as línguas faladas.

---

<sup>35</sup> Catálogo de teses – CT com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>

<sup>36</sup> Página digital dos periódicos científicos brasileiros em todas as áreas do conhecimento disponibilizado por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em < <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez22.periodicos.capes.gov.br/index.php?>>

<sup>37</sup> Rede social mundial utilizada por pesquisadores e acadêmicas/os a fim de divulgar suas pesquisas científicas. Disponível em < <https://www.researchgate.net/>>

<sup>38</sup> Rede social mundial para acadêmicas/os com o intuito de compartilhar pesquisas, bem como, acompanhar as produções científicas em determinada área especializada do conhecimento. Disponível em < <https://www.academia.edu/>>

Em relação à modalidade, Pichler e Koulidobrova (2016) argumentam que os pesquisadores da aquisição das línguas de sinais como L2 observam para o que eles chamam de efeitos de modalidade, em relação a três aspectos. Como vemos em Pichler e Koulidobrova (2016, p. 4)

Fonologia, devido a diferenças óbvias entre o modo como as línguas faladas versus as línguas sinalizadas são articuladas, com um pequeno articulador versus dois grandes articuladores emparelhados; espaço, que as gramáticas da língua de sinais codificam mais explicitamente do que a maioria das línguas faladas; e iconicidade, cujos efeitos são visivelmente mais difundida nas línguas de sinais do que na maioria das línguas faladas.<sup>39</sup>

Em relação a esses possíveis efeitos de modalidade, as autoras argumentam que é bastante plausível que o aprendizado de uma segunda língua em uma modalidade diferente da primeira possa apresentar possibilidades, dificuldades e, portanto, padrões de desenvolvimento que não ocorrem para a aprendizagem de L2 na mesma modalidade da L1.

Apesar dos efeitos de modalidade, algumas pesquisas sobre língua de sinais como L2 (MIRUS ET AL., 2001; HILDEBRANDT & CORINA, 2002; ROSEN, 2004; CHEN PICHLER, 2009, 2011; BOCHNER ET AL., 2011; BRENTARI ET AL., 2012) argumentam que certos fenômenos de L2, centrais para a aquisição da língua falada, também se aplicam à aquisição de sinais como L2. Entre esses fenômenos, esses pesquisadores destacam dois: 1) o saber da transferência<sup>40</sup> e 2) universais entre línguas.

No que corresponde ao primeiro fenômeno, pesquisadores como Bochner, Christie, Hauser, & Searls (2011) afirmam que, embora a transferência entre línguas seja possível, no que concerne aos fatores fonológicos, esses seriam de pouco ou quase nenhum impacto quando envolvem línguas de modalidades falada e sinalizada. Como vemos em Bochner et al., (2011, p.1307)

Em termos de aquisição de segunda língua, diferenças fundamentais entre línguas faladas e sinalizadas associadas ao canal de transmissão de informação (ou seja, diferenças no processamento sensorio-motor e fonológico) criam uma situação na

---

<sup>39</sup> No original: “phonology, due to obvious differences between how spoken vs. signed languages are articulated, with one small articulator vs. two large paired articulators; space, which sign language grammars encode more explicitly than do most spoken language; and iconicity, the effects of which are noticeably more pervasive in sign languages than in most spoken languages”. (PICHLER e KOULIDOBROVA, 2016, p. 4).

<sup>40</sup> O termo transferência aqui é entendido como “transferência estrutural” de acordo com Corder (1993), ou seja, corresponde à incorporação de um item proveniente da L1 ao sistema linguístico de uma L2.

qual o construto de transferência da língua tem pouco ou nenhum impacto perceptível com relação ao domínio da fonologia.<sup>41</sup>

Nessa perspectiva, Pichler e Koulidobrova (2016) salientam que a fonologia das línguas de sinais é abstrata, e processos que envolvem esse fator fariam a questão da diferença de modalidade aparentemente independente. No entanto, elas enfatizam que outros pesquisadores (CHEN PICHLER, 2009, 2011; BRENTARI, COPPOLA, MAZZONI, & GOLDIN-MEADOW, 2012) argumentam que a experiência anterior de ouvintes, como uso de gestos e expressões não manuais, pode servir como uma fonte importante para a incorporação dos parâmetros da língua de sinais como L2.

Como exemplo de trabalho voltado à transferência na aquisição de língua de sinais como L2 em contexto internacional, parto do pesquisador Gerardo Ortega-Delgado, que no ano de 2013 defendeu uma tese, na Inglaterra, sobre “Aquisição de um sistema fonológico de sinais por adultos ouvintes: o papel da estrutura e a iconicidade dos sinais”<sup>42</sup>. Nesse estudo, o autor se propôs a investigar se a complexidade e a iconicidade dos sinais afetariam o desenvolvimento de uma fonologia visual em adultos ouvintes, aprendendo uma língua de sinais como L2.

Para isso, Ortega realizou um experimento com aprendizes iniciantes de British Sign Language (BSL), doravante língua de sinais britânica. Segundo o autor, antes de iniciar seu primeiro curso de BSL, os aprendizes participaram de uma tarefa de repetição de sinais, que se resumia a reproduzir sinais individuais de BSL com graus diferenciados de iconicidade. Porém, eles deveriam fazer isso com maior rigor possível.

Ao termino do experimento, Ortega identificou que os principais parâmetros fonológicos das línguas de sinais<sup>43</sup> foram menos precisos para sinais icônicos do que para sinais arbitrários. Nesse sentido o autor argumentou que a não precisão na realização de sinais icônicos poderiam ser oriundos dos próprios gestos icônicos reconhecidos como semelhantes, conduzindo os participantes a realizar seu próprio gesto icônico ao invés de copiar os parâmetros fonológicos dos sinais da BSL.

---

<sup>41</sup> No original: “In terms of second language acquisition, fundamental differences between signed and spoken languages associated with the channel of information transmission (i.e., differences in sensorimotor and phonological processing) create a situation in which the construct of language transfer has little or no discernable impact with respect to the domain of phonology (Bochner et al., 2011, p.1307).

<sup>42</sup> Do título original “Acquisition of a Signed Phonological System by Hearing Adults: the Role of Sign Structure and Iconicity”. Disponível pelo link: <http://discovery.ucl.ac.uk/1416826/>

<sup>43</sup> Entendem-se por parâmetros fonológicos das línguas de sinais, apresentados e defendidos pela primeira vez por William Stoke (1960), porém neste trabalho conforme Xavier (2006), a saber, a configuração de mão (forma da(s) mão(s) na realização de um sinal), localização (lugar ao corpo ou em frente a ele em que um sinal é produzido) e movimento (forma(s) em que a(s) mão(s) se move(m)).

A questão de universais, por sua vez, se refere a “fatores que exercem influência na aquisição, independentemente da L1 ou L2 particular do aprendiz” (PICHLER e KOULIDOBROVA, 2016, p. 10). Pesquisadores que trabalham com essa questão (como KEENAN e COMRIE, 1977; MIRUS, RATHMANN, e MEIER, 2001; CALABRESEN, 2005; JAQUEZ ET AL, 2014) destacam a noção de marcação<sup>44</sup> e as restrições e vieses codificados na gramática universal<sup>45</sup>, como exemplos de universais que guiam os tipos de hipóteses que os aprendizes de L2 realizam.

No que diz respeito às línguas de sinais, por exemplo, a questão da habilidade motora é por vezes teorizada, argumentando que a marcação fonológica na língua de sinais do aprendiz como L2 vai depender muitas vezes de sua facilidade de articulação dos parâmetros (CALABRESE, 2005).

Já no que tange aos universais do desenvolvimento para a língua de sinais como L2, Pichler e Koulidobrova (2016) afirmam que alguns parecem ser impostos por vieses da percepção humana. Esse é o caso dos ditos “Erros de espelho”, isto é, quando na sinalização os sinalizantes<sup>46</sup> falham em rotacionar mentalmente um sinal de duas mãos antes de produzi-lo, como se o sinal aparecesse em um reflexo do espelho.

Assim como as autoras, Rosen (2004) também registrou esse ocorrido nas sinalizações em que pesquisou, e os classificou como erros perceptuais, afirmando que eles aparecem no início do uso da língua de sinais como L2 para um ouvinte.

Até aqui vimos um pouco da literatura sobre aquisição de língua de sinais como L2 – tímida se comparada com outras pesquisas no campo do SLA realizadas com línguas faladas, como o caso do inglês. Porém, as pesquisas apresentadas aqui neste trabalho abrem caminho para que outros pesquisadores (assim como eu) se encorajem em pesquisar a linguística das línguas de sinais e seus processos de aquisição como L1 e, principalmente, como segunda língua para Surdos e ouvintes.

Inclusive, é importante salientar que aqui foram apresentadas apenas pesquisadas com perspectivas cognitivistas. Como nos lembram Firth & Wagner (1997), historicamente as pesquisas de SLA eram pautadas em favor de teorias e metodologias orientadas para a cognição.

---

<sup>44</sup> Marcação aqui é entendida conforme White (1989b), que sugere que os parâmetros da L1 influenciam a marcação dos parâmetros da L2.

<sup>45</sup> Aqui o termo gramática universal é entendido conforme Vitral (1998, p.120), que aponta para "os aspectos sintáticos que são comuns a todas as línguas do mundo".

<sup>46</sup> Sinalizantes se refere aqui a Surdos e ouvintes que fazem uso de uma ou mais língua de sinais.

Nesse sentido, o trabalho de investigação aqui proposto vem assumir um importante papel no cenário das pesquisas de SLA, por propor e se unir aos demais trabalhos realizados, trazendo uma perspectiva social sobre este processo de aquisição tão singular que é a língua de sinais como L2.

Como vimos acima, a literatura sobre o tema deste trabalho ainda é incipiente, porém os estudos apresentados nesta seção nos dão uma noção das investigações realizadas em âmbito internacional. Na seção a seguir, veremos no contexto nacional quais perspectivas e posições estão sendo adotadas sobre o tema em questão pelas/os pesquisadoras/es brasileiras/os.

### 2.3.2 ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES

Vimos na introdução deste trabalho que as pesquisas relacionadas com língua de sinais em nosso país tiveram seu início há quase 40 anos e que ao longo desse período houve muitos avanços que contribuíram para o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda em todo território nacional.

No que refere-se a essas pesquisas da área, em especial as da década de 90, vale dizer, que o interesse em estudos gramaticais da Libras não era geral entre os pesquisadores da época. Em outras palavras, para além da descrição linguística, a inclusão das línguas de sinais no campo do SLA já era vista como promissor e poderia render boas discussões. Esse foi o caso da pesquisadora brasileira Audrei Gesser<sup>47</sup>, que no ano de 1999 apresentou e defendeu uma dissertação de mestrado, pioneira na área, intitulada “Ensino e aprendizagem da linguagem brasileira de sinais como língua estrangeira: uma descrição microetnográfica”<sup>48</sup>. Neste trabalho, a autora analisa e descreve a interação de sala de aula ocorrida em um curso de Libras oferecido em uma universidade pública, onde um professor surdo e seus alunos ouvintes e não-ouvintes<sup>49</sup> se encontravam para ensinar e aprender Libras (GESSER, 1999).

<sup>47</sup> Audrei Gesser atualmente é professora, pós-doutora, na Universidade Federal de Santa Catarina. Atua nos cursos de Letras Libras, nos programas de pós-graduação em Letras e pós-graduação em tradução da mesma universidade. Conforme disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4770463J9>>

<sup>48</sup> Do original: “Teaching and learning brazilian sign language as a foreign language; a microethnographic description” disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/80603>> .

<sup>49</sup> O termo não-ouvinte é entendido pela autora como “pessoas que possuem restrição sensorial da audição”. Como vemos no original “Perhaps one reason might be the belief people have about non-hearing people being cognitively disabled.” (GESSER, 1999, p. 21)

Como resultados, Gesser relata que percebeu que a relação entre os participantes de sua pesquisa se deu em interação de ensino intercultural entre professor surdo-sinalizante e seus alunos ouvintes e não-ouvintes, e que a língua de sinais naqueles momentos era co-construída de forma coletiva, exigindo muita dedicação pelos presentes.

Além disso, a autora complementa afirmando que os participantes de sua pesquisa, no momento da interação, relatavam não terem um planejamento do que deveria acontecer em termos do ensino da língua de sinais. Como vemos a seguir em Gesser (1999, p. 97):

[...]a observação detalhada dos dados também mostrou que, embora a meta institucional para esses participantes fosse ensinar e aprender LIBRAS (quaisquer que sejam seus propósitos e motivações), nem o professor surdo nem os alunos ouvintes têm um esquema para o que é deveria acontecer em termos de instrução LIBRASFL, em contraste com uma situação de sala de aula EFL, por exemplo, em que os participantes já sabem o que esperar do encontro social porque eles têm um bom senso ‘comum’ do que deveriam fazer juntos, e de qual é o objeto simbólico de seu estudo. **(Tradução minha)**<sup>50</sup>

Como vemos acima, Gesser (1999) argumenta que esse arranjo era complexo e problemático, pois exigia dos participantes uma prática coletiva para constituição de um contexto para o ensino e aprendizagem da Libras naquele momento. Por isso, o fator tempo foi incipiente para cumprir com o objetivo do grupo de aprender a língua de sinais.

Para além das conclusões da pesquisadora, e das contribuições teóricas de seu trabalho, quero aqui chamar atenção para dois aspectos de seu estudo. O primeiro fica a cargo do uso do termo LIBRAS<sup>51</sup> e o segundo do termo LIBRASFL. No que corresponde ao primeiro, cabe mencionar que, na época da realização dessa investigação feita pela autora, a “Língua Brasileira de Sinais”, hoje chamada de Libras, não era reconhecida legalmente pelo poder legislativo (fato esse que só ocorreu três anos depois).

---

<sup>50</sup> Do original: “[...]the detailed observation of the data also showed that, even though the institutional goal for these participants was to teach and to learn LIBRAS (whatever their purposes and motivations), neither the deaf teacher nor the hearing students have a schema for what is supposed to happen in terms of LIBRASFL instruction, in contrast to an EFL classroom situation, for instance, in which participants already know what to expect from the social encounter because they have a fairly good “common” sense of what they ought to be doing together, and of what the symbolic object of their study is.” (GESSER, 1999, p. 97)

<sup>51</sup> Termo usado por Gesser (1999) que se refere a “língua brasileira de sinais”.

Já no que tange ao termo LIBRASFL, é importante frisar que este foi usado para denotar a compreensão de Gesser sobre o status que a língua de sinais assumiu naquele contexto de pesquisa. Principalmente porque seu uso estaria relacionado não apenas ao professor Surdo e aos alunos não-ouvintes, antes, porém também a alunos ouvintes que já possuíam uma primeira língua, a saber o português brasileiro.

Além da pesquisa de vanguarda de Audrei Gesser, recentemente outras/os pesquisadoras/es, talvez munidos do mesmo interesse em investigar sobre a aquisição de Libras como L2 para ouvintes, têm realizado estudos sob diversas correntes teóricas a fim de pôr em prática seus estudos sobre este tema que parece ganhar cada vez mais espaço na academia e meios científicos.

Nesse sentido, reviso e apresento três trabalhos científicos que se propõem a investigar a Libras em uma perspectiva de segunda língua para ouvintes. Cabe mencionar que a escolha destes estudos se deu pelo fato de que eles, além de empíricos, também se comprometem a fundamentar seu trabalho nas definições sobre aquisição/aprendizagem da Libras como segunda língua, bem como na tríade língua-identidade-cultura.

Acredito que embora a quantidade destes trabalhos seja incipiente, eles ainda nos permitam travar discussões a respeito de outros trabalhos em curso no contexto brasileiro que se dedicam a pesquisar a Libras como L2 para ouvintes. Um dos trabalhos foi uma dissertação de mestrado, defendida no ano de 2013 pelo pesquisador Luiz Antonio Zancanaro Junior, que em seu estudo teve por objetivo investigar sobre as produções de sinais em Libras por usuários fluentes<sup>52</sup> e não fluentes<sup>53</sup> da língua como L2. Seu objetivo foi analisar distorções<sup>54</sup> relacionadas a três parâmetros fonológicos da Libras. Como vemos em Zancanaro Junior (2013, p. 7)

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo fazer um estudo acerca da estrutura interna dos sinais produzidos por dois grupos de usuários da Libras como língua segunda, sendo um de usuários não fluentes e outro de fluentes, analisando suas

---

<sup>52</sup> Conceito usado pelo autor para designar “pessoa interessada em aprender nova língua (vocabúlos e uso em contexto) a fim de se comunicar com pessoas daquela comunidade, conhecer sua cultura e povo, que já tem certa experiência no uso da língua, está inserido na referida comunidade cultural e algumas vezes exerce atividade profissional envolvendo a língua” (ZANCANARO JUNIOR, 2013, p. 23).

<sup>53</sup> Conceito usado pelo autor para designar “pessoa interessada em aprender nova língua (vocabúlos e uso em contexto) a fim de se comunicar com pessoas daquela comunidade, conhecer sua cultura e povo que está em fase inicial de aprendizagem” (ZANCANARO JUNIOR, 2013, p. 23).

<sup>54</sup> Conceito que se refere a “distorções fonológicas”, usado pelo autor para designar “alteração do fonema ao produzir os sinais, seja omitindo ou acrescentando, trocando um fonema por outro” (ZANCANARO JUNIOR, 2013, p. 23).

distorções fonológicas que as fonemas dos sinais que apresentaram a modificação do segmento nos processos fonológicos que ocorreu uma regra de fonologia como apamento, epentese, substituição e o metatese, com base nos três parâmetros da fonologia da Língua de Sinais: configuração de mão, locação, movimento.

De acordo com o exposto, entende-se que o autor argumenta sobre a possibilidade de um falante não fluente em Libras apresentar distorções na sinalização do ponto de vista da fonológico. Após a realização da pesquisa, Zancanaro Junior (2013, p.185) observou em seus dados que “no grupo de fluentes, a ocorrência de erros, no momento da produção do sinal, é menor”. A partir disso o autor conclui que “os sinalizantes de L2, ouvintes, não passaram pelo mesmo processo de aprendizagem da língua como os sinalizantes de L1, porque na realização dos sinais foram identificados que os parâmetros fonológicos sofreram alterações dos fonemas.” (ZANCANARO JUNIOR, 2013, p.186)

Além disso, Zancanaro Junior (2013) argumenta que “estudos sobre as transferências positivas e negativas em Libras como L2 também são necessários, pois há uma carência de pesquisas em nível da sintaxe da Libras” (p. 186). Diante do exposto, é importante destacar que trabalhos como este colocam em evidencia da Libras como L2 para ouvintes, e isso já é de grande contribuição para o campo das discussões das línguas de sinais de maneira geral.

O segundo trabalho foi realizado pela pesquisadora Lídia da Silva, publicado no ano de 2018, que em sua tese de doutorado, de título “Fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua: foco nos elementos da espacialização” investigou a relação do fenômeno da fluência com o uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras durante a sinalização de uma narrativa. Além disso, a pesquisadora também procurou nivelar a fluência identificada a partir da qualificação desse uso nesse contexto específico e para isso tomou por base o “Línguas de Sinais e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas” para pensar na construção de níveis de fluência em Libras.

Após sua longa pesquisa, os resultados revelaram acerca da relação entre fluência e os elementos que compõem a espacialização em Libras. Além disso, segundo Silva (2018, p. 10) os dados apontaram que “os níveis mais alto de fluência foi atribuída aos falantes ouvintes de Libras como L2 que fizeram uso adequado da produção morfossintática, da associação de pontos no espaço, e da referência por meio do corpo durante a sinalização de uma narrativa”. A autora ainda argumenta que em níveis

mais baixos de fluência os elementos de espacialização durante a produção da narrativa em Libras eram ausentes e/ou precários.

No que tange ao terceiro trabalho, foi realizado por Audrei Gesser no ano de 2006, como tese de doutoramento intitulado “Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais”. Neste estudo, Gesser tem por objetivo “descrever as ações e os significados locais na interação social face a face entre um professor surdo e seus alunos ouvintes em um contexto de ensino e aprendizagem de LIBRAS” (2006, p.ix).

Sobre o contexto da pesquisa, a autora revela que este se configurou em cursos de Libras, compostos por professor/a surdo/a e estudantes ouvintes interessados em aprender Libras como L2. Após a realização do estudo, Gesser (2006) argumenta que durante a pesquisa procurou “delinear as relações estabelecidas pelos participantes com a Língua Portuguesa e a LIBRAS, com as culturas e as identidades surdas e ouvintes no e através do uso de linguagem. ” (p. 193). Além disso, a autora afirma que os dados revelaram que nas primeiras aulas do curso, os estudantes ouvintes fazem uso do português na modalidade oral, em vista do desconhecimento da língua de sinais. Portanto, ter a presença de um intérprete de Libras nesse momento auxiliaria nesse processo de interação, por garantir que questões relevantes (como questões da língua, identidade e cultura) sejam instruídas pelos docentes surdos sem grandes dificuldades de comunicação.

Outro fator importante identificado por Gesser, que eu gostaria de destacar, é uma outra possibilidade de identificação do ouvinte (aqui representado pelos participantes da pesquisa), que seria de uma pessoa aliada, envolvida e engajada com as questões de luta dos Surdos na sociedade. Como vemos a seguir em Gesser (2006, p. 195)

Um outro ponto que a análise revelou foi que, embora se mantenha um posicionamento típico e ainda opressor de uma maioria ouvinte – marcado no discurso do apagamento da diferença – representado nas vozes de algumas alunas, há também um grupo minoritário de ouvintes que está comprometido e engajado com as questões surdas e que, a meu ver, não tem sido visibilizado. A voz de uma mãe ouvinte, por exemplo, cheia de marcas de frustração com algumas escolas pelas quais seu filho surdo passou, flagra o descaso e o descomprometimento da instituição com o grupo minoritário surdo.

Dado o exposto acima, acredito que seja de extrema importância essa discussão levantada pela autora, pois nos permite romper com conceitos generalizantes, universais

e fixos, como é o caso da questão da identidade de ouvintes falantes e aprendizes de Libras como L2. Em outras palavras, a partir dessa discussão ampliarmos as discussões e podemos tencionar o debate em torno desses ouvintes.

Em definitiva, vimos até aqui um pouco da trajetória das pesquisas relacionadas a Libras e a questões de sua aquisição como L2, sob diferentes vieses. Também vimos como diferentes perspectivas podem delinear um estudo mais cognitivista ou mais social de acordo com a abordagem escolhida, e que ambos, além de coexistirem, podem também contribuir de alguma forma para o campo de estudo, aqui referido como SLA.

Em linhas gerais, este capítulo procurou tratar de questões ligadas a: “estudos de identidades”, com fatores e contornos singulares que podem assumir; “estudos de identidade e aquisição de segundas línguas”, assumindo, revisando e apresentando um breve histórico, assim como perspectivas sobre uma abordagem social usadas no campo do SLA; e por último, e não menos importante, “estudos de aquisição de línguas de sinais como segunda língua”, buscando apresentar e revisar alguns estudos ligados à aquisição de línguas de sinais como segunda língua em contexto nacional e internacional.

Diante disso, os conduzo para o próximo capítulo que apresentará o contexto e os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Para a construção deste capítulo, que relata o percurso metodológico de meu trabalho, passando pelos desafios e dificuldades durante esse processo até a geração e análise dos dados, recorro às minhas leituras, meus registros, minhas memórias e a minhas vivências nesse breve e desafiador período de formação.

Por se tratar de uma pesquisa de perspectiva social e cujo interesse está na construção da identidade no SLA, optou-se por uma abordagem qualitativa (ERICKSON, 1990; TOOHEY, 2008) de perspectiva etnográfica (AGAR, 1980; HAMMERSLEY & ATKINSON, 1983) e da Etnografia Educacional (ERICKSON, 1986, 1987).

Importante destacar que “o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo” (DUARTE, 2004). Por isso, este trabalho caminha sobre a luz da “linguística aplicada, que se utiliza de um modelo qualitativo, é um vasto e excitante campo interdisciplinar de estudo” (OLIVEIRA, 2010). Segundo este autor, isso possibilita focar na linguagem em uso, conectando nosso conhecimento sobre línguas com o entendimento de como são usadas no mundo real.

Já no que se refere à etnografia educacional, vale enfatizar que seu foco principal é “examinar o que acontece na "caixa preta" conhecida como sala de aula”<sup>55</sup> (ERICKSON, 1992, p. 202). Segundo o autor, essa abordagem procura analisar as minúcias das ocorrências do dia a dia e verificar os sentidos que lhe são atribuídos tanto pelos participantes quanto pelo observador, ambos localizados em uma concepção “culturalmente sensível” (ERICKSON, 1987). Nesse sentido, vale dizer que a pesquisa qualitativa tem como base de dados o ambiente natural, e esse tipo de pesquisa procura interpretar os fenômenos sociais dentro de um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). A partir da geração e sistematização dos dados, a análise foi realizada na perspectiva “dialógica/performativa” (BLOCK, 2010), conforme modelo combinado de Freeman (1996), isto é, relacionando a expressão (o que é dito e como é dito), a voz (o que é dito a quem e, portanto, como pode ser ouvido e entendido) e a fonte (o que é dito e de onde

---

<sup>55</sup> No original “examine what happens in the "black box" known as the classroom”. (Erickson, 1992: 202)

vem).

Nesse sentido, seguindo essa perspectiva de análise, “o analista trabalha desde o contexto imediato, em termos de minúcias de interação, papéis do discurso, o fundo dos interlocutores, o cenário socio-histórico geral e assim por diante, eventualmente trabalhando em categorias sociais fronteiriças, relacionadas a instituições e culturas e as inscrições de identidade...” (BLOCK, 2010, p 341)<sup>56</sup>.

Como afirmado no capítulo de introdução desse trabalho e a partir das contribuições do campo da linguística aplicada, definido como “[...]o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos[...]” (SIGNORINI, 1998, p. 101), a presente investigação buscou responder os seguintes problemas de pesquisa:

- (1) como se constitui o investimento de diferentes alunos ouvintes do curso de Letras Libras com relação ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como L2?
- (2) quais as comunidades das quais esses participantes imaginam/desejam/projetam fazer parte?
- (3) Como se constitui a identidade dos aprendizes ouvintes dentro e fora de sala de aula, a partir de ferramentas conceituais fornecidas pela noção de comunidade de prática?

As seções e subseções a seguir se propõem a evidenciar as etapas, os elementos e as perspectivas teóricas que compõe e organizam este trabalho.

### 3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em um ambiente universitário onde o uso da Libras não é mais algo meramente inusitado, mas recorrente pela comunidade surda que ali circula, vive, luta e resiste. Sobre essa instituição, em especial, cabe mencionar que, por mais de um século, a Libras não integrou o rol de línguas<sup>57</sup> que historicamente fizeram parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Seja pela falta de reconhecimento da Libras como língua no Brasil ou pela incipiência de estudos

<sup>56</sup> No original “the analyst works from the immediate context, in terms of the minutiae of interaction, discourse patterns, the background of interlocutors, the general sociohistorical backdrop and so on, eventually working up to border social categories, related to institutions and cultures and the identity inscriptions”(BLOCK, 2010, p. 341)

<sup>57</sup> As línguas a que aqui me refiro compreendem o idioma pátrio, isto é, o português, assim como o alemão, francês e inglês. Línguas estas usadas nas mais variadas áreas do conhecimento como, por exemplo, filosofia e medicina.

científicos durante esse período, o fato é que a presença da língua de sinais nessa universidade foi no mínimo limitada, para não dizer quase inexistente.

Por outro lado, essas adversidades não foram o bastante para perpetuar o cenário retratado no parágrafo anterior, antes, porém a militância do movimento Surdo de forma geral fez com que em 2002<sup>58</sup> a Libras fosse reconhecida legalmente como uma língua nacional.

Vale destacar que, além desse importante reconhecimento, outros fatores auxiliaram no avanço das políticas linguísticas para a comunidade surda como, por exemplo, a ampliação das pesquisas em linguística de Sinais e as lutas da comunidade surda brasileira. Em 2005, surgiu o Decreto 5.626/2005, que dispôs, dentre outros fatores, sobre a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Libras nos cursos de fonoaudiologia e formação de professores de nível médio e superior. Além disso, houve a criação dos cursos de Letras Libras nas Universidades Federais, e com isso, deu-se início, a partir de 2006, à formação de profissionais bilíngues para atuar, como professores e como intérpretes, com a Língua brasileira de Sinais.

Nesse sentido, essas obrigatoriedades descritas acima fizeram, principalmente, com que os cenários das universidades públicas brasileiras sofressem algumas alterações significativas, pois incluíram em suas comunidades universitárias Surdos e (não) Surdos<sup>59</sup>, ou seja, a Libras aos poucos fora ganhando espaços onde antes nunca fizera parte, tudo isso graças à política da presença<sup>60</sup> de seus de seus falantes.

Atualmente é este o panorama encontrado na maioria das instituições de ensino superior que aceitaram o desafio de formar professores e tradutores intérpretes de Libras. E é neste contexto mais recente que se localiza este trabalho.

Em outras palavras, este estudo foi realizado no curso de licenciatura em Letras Libras de uma universidade pública paranaense. É importante destacar que esse curso teve seu início no ano de 2015, foi oriundo da árdua e insistente reivindicação da comunidade surda brasileira, por formação em nível superior de professores para o

---

<sup>58</sup> Em 2002, através da Lei nº 10.436, de 24 de Abril, a língua brasileira de sinais- Libras foi reconhecida como língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

<sup>59</sup> O termo (não) Surdo aqui é entendido de forma similar a não-surdo em Anater (2008), conforme página 27 deste trabalho. No entanto, acrescenta o fato desses sujeitos serem aliados nos movimentos sociais surdos e nas causas surdas, e não se reduzirem ao simples fato de saberem língua de sinais.

<sup>60</sup> Expressão usada em razão de compreender que a presença das pessoas surdas nos espaços sociais amplia a noção de discurso como prática social, isto é, a presença de seus corpos marcados pela diversidade e diferença cultural, linguística e social desestabilizam e tensionam as práticas locais.

ensino de Libras, e fruto do plano governamental “Viver sem limites”<sup>61</sup>, o que possibilitou não só a criação desse curso nessa universidade, mas também o aumento significativo da comunidade surda e a da presença da Libras nesse lugar.

Vale dizer que o curso atualmente conta com 13 docentes (9 Surdos e 4 ouvintes), 12 Tradutores Intérpretes de Libras, 1 secretário e com 4 turmas (com aproximadamente 89 estudantes matriculadas/os) que funcionam no período noturno com a média de 22 estudantes por turma. Importante destacar que pelo fato do curso ser recente ainda não houveram turmas formadas, mas que, porém, ainda no final do corrente ano se formará a primeira turma do curso e que isso é motivo de orgulho e alegria para a instituição e para toda comunidade surda universitária.

### 3.2 PARTICIPANTES

Por tratar-se de uma pesquisa cujo interesse é o SLA, definiu-se então por participantes que fossem acadêmicas/os ouvintes de uma turma do já referido curso de licenciatura em Letras Libras. Também participaram do estudo professores que nessa graduação lecionam, por entender que estes também são importantes e fazem parte dos processos sociais que ocorrem nesta formação. No que diz respeito ao número de investigados, optou-se pelo total de 10 sujeitos, sendo 4 acadêmicas, 4 acadêmicos, 1 professor surdo e 1 professora ouvinte. Vale dizer que todos os sujeitos investigados aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária<sup>62</sup>.

No que tange aos acadêmicos, cabe destacar que eles foram selecionados para este trabalho porque, durante a geração de dados, elas/es cursavam o 4º período deste curso, que tem duração total de quatro anos prevista para formação de modo regular. Outro fator importante é que esses sujeitos ingressaram na instituição por meio de vestibular específico para esta graduação. Em outras palavras, como vimos anteriormente, essa licenciatura faz parte de uma política nacional de formação de professores de Libras e do acesso e permanência da pessoa Surda no ensino superior.

---

<sup>61</sup>O Viver sem limites, como é mais conhecido na verdade é um Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência que foi lançado no dia 17 de novembro de 2011 através do Decreto Nº 7.612 sancionado pela então presidenta Dilma Rousseff, com o objetivo de implementar novas iniciativas e intensificar ações pelo governo em benefício das pessoas com deficiência. Entre essas ações está abertura de novos curso de formação de professores de Libras.

<sup>62</sup> O que atende a resolução 466/12 que dispõe sobre aspectos éticos na pesquisa científica em âmbito nacional.

Por este motivo, o vestibular nesta instituição é realizado anualmente, em modalidade vídeo libras<sup>63</sup>, assim como, escrita com produção de texto e algumas perguntas em múltipla escolha em português como L1 e L2<sup>64</sup>. O curso oferta 22 vagas para surdos e apenas 8 vagas para ouvintes, motivo pelo qual tivemos 8 participantes alunos.

No que tange às vagas, é importante ressaltar que o número maior destinado a pessoas surdas é assim feito em cumprimento à legislação vigente<sup>65</sup>, que dispõe sobre a prioridade delas no curso de formação de professores. Dito de outra forma, as/os acadêmica/os ouvintes ingressam por número reduzido de vagas previstas no certame e por esse motivo são minoria na sala de aula em relação aos demais colegas de classe.

O corpo docente do curso é formado por professores Surdos e ouvintes. No caso específico dos professores ouvintes, é importante frisar que alguns não sabem Libras e isso implica em serem acompanhados por intérprete de Libras da instituição, a fim de garantir que a língua de instrução no momento de ensino-aprendizagem na sala de aula do Letras Libras seja a mesma que as/os acadêmicas/os usaram no processo seletivo, isto é, Libras na modalidade sinalizada e o Português escrito.

Os demais sujeitos da pesquisa, ou seja, dois docentes do curso, foram escolhidos como participantes por estarem, naquele momento da geração de dados, ministrando a disciplina de Libras e a disciplina de linguística (fonética e fonologia) nesta turma. Outro fator importante foi ambos serem falantes de Libras, e um docente ser ouvinte e o outro surdo.

É importante apontar que estas disciplinas foram selecionadas por estarem relacionadas com a prática e teoria da Libras, entendida por mim como parte relevante do processo de aquisição de Libras como L2. Outro fator digno de registro é que a docente ouvinte foi acompanhada por dois tradutores e intérpretes de Libras<sup>66</sup> durante as aulas, apenas para uma eventual necessidade de interpretação da Libras para o

---

<sup>63</sup> Modalidade de registro onde as perguntas da prova são realizadas em vídeo Libras para os candidatos surdos e ouvintes. Já o caderno de resposta é composto por, apenas, as alternativas sem enunciado.

<sup>64</sup> Português como L1 refere-se ao português para ouvintes e português como L2 refere-se aos Surdos (FERNANDES, 2006).

<sup>65</sup> Esta legislação refere-se ao decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. E entre outras disposições destaca sobre a prioridade das pessoas surdas na participação em curso de formação de professores de Libras.

<sup>66</sup> Aqui neste trabalho entende-se por intérprete de Libras conforme a lei 12.319 de 1 de setembro de 2010, que em seu art. 2º destaca que este profissional é aquele que possui a competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>

português ou do português para a Libras. Nas ocasiões das aulas observadas, ela não demonstrou dificuldades para interagir com as/os discentes na sala de aula.

A fim de garantir o sigilo prometido e informado aos participantes no início do estudo, optou-se por oferecer a oportunidade para que elas/es fossem representadas/os por sobrenomes de pessoas da comunidade surda que são mais representativos e fazem parte de alguma maneira das suas trajetórias de aprendizagem de Libras como L2. Esses sobrenomes foram usados entre aspas, conforme o quadro a seguir.

**QUADRO 1 – REPRESENTAÇÃO DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

| <b>Acadêmicas/os</b> | <b>Sobrenome escolhido</b> |
|----------------------|----------------------------|
| Participante 1       | “Angelina”                 |
| Participante 2       | “Pivato”                   |
| Participante 3       | “Velooso”                  |
| Participante 4       | “Rezende”                  |
| Participante 5       | “Silva”                    |
| Participante 6       | “Medeiros”                 |
| Participante 7       | “Dias”                     |
| Participante 8       | “Quadros”                  |
| <b>Professores</b>   | <b>Sobrenome escolhido</b> |
| Participante 9       | “Vasconcelos”              |
| Participante 10      | “Carolina”                 |

Fonte: Dados do autor (2019)

Ainda no que tange a caracterização dos participantes foi realizado um outro quadro, fruto de um questionário demográfico aplicado as/os acadêmicas/os, a fim de apresentar algumas singularidades das/os aprendizes ouvintes, por exemplo, dados pessoais e socioeconômicos. Para melhor organização optou-se por apresentar essas informações em dois quadros conforme vemos a seguir.

**QUADRO 2-A – PERFIL DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA<sup>67</sup>**

<sup>67</sup> Importante registrar que o dado relativo ao gênero das/os investigadas/os não foi apresentado na tentativa de garantir o compromisso referente ao sigilo e, além disso, promover um pequeno desconforto durante a leitura quando na tentativa de identificar de qual gênero é a/o participante.

| <b>SUJEITOS</b> | <b>IDADE</b> | <b>COR/RAÇA</b> | <b>ESTADO CIVIL</b> |
|-----------------|--------------|-----------------|---------------------|
| Participante 1  | 32           | negra/o         | casada/o            |
| Participante 2  | 20           | branca/o        | solteira/o          |
| Participante 3  | 39           | parda/o         | casada/o            |
| Participante 4  | 31           | negra/o         | separada/o          |
| Participante 5  | 31           | parda/o         | solteira/o          |
| Participante 6  | 55           | negra/o         | casada/o            |
| Participante 7  | 21           | parda/o         | solteira/o          |
| Participante 8  | 25           | branca/o        | solteira/o          |

Fonte: Dados do autor (2019)

**QUADRO 2-B – PERFIL DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

| <b>SUJEITOS</b> | <b>FORMAÇÃO</b>            | <b>RELIGIÃO</b> | <b>PROFISSÃO</b>                   | <b>ATIVIDADE REMUNERADA</b> |
|-----------------|----------------------------|-----------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Participante 1  | ensino superior incompleto | evangélica/o    | intérprete de Libras               | sim                         |
| Participante 2  | ensino superior incompleto | cristão         | intérprete de Libras               | sim                         |
| Participante 3  | ensino superior incompleto | evangélica/o    | estudante                          | não                         |
| Participante 4  | ensino superior incompleto | nenhuma         | agente de endemias                 | sim                         |
| Participante 5  | ensino superior incompleto | evangélica/o    | operadora/or de produção           | sim                         |
| Participante 6  | ensino superior incompleto | nenhuma         | instrutor/a                        | não                         |
| Participante 7  | ensino superior incompleto | evangélica/o    | professor/a e intérprete de Libras | sim                         |
| Participante 8  | ensino superior incompleto | nenhuma         | intérprete de Libras               | sim                         |

Fonte: Dados do autor (2019)

É importante dizer que para a geração de dados, foi pedido aos participantes investigados a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), em cumprimento às normas que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos. Como vimos acima, seus nomes foram alterados para preservar suas identidades.

### 3.3 GERAÇÕES DE DADOS

Nesta pesquisa, os dados foram gerados a partir três instrumentos, que são: 1) as observações de campo, 2) o questionário demográfico e 3) as entrevistas. Vale dizer que antes de iniciar a geração de dados para a pesquisa, realizou-se uma “conversa de pesquisa” em três momentos diferentes. A primeira foi com as/os acadêmicas/os participantes deste estudo. Já o segundo e terceiro foram com os participantes docentes. Em momentos separados, também foram realizados os convites aos participantes e repassadas as informações sobre a pesquisa e sobre suas participações.

Sobre os instrumentos acima citados, a seguir detalharei melhor cada um deles a fim de justificar sua escolha e sua relevância para este trabalho.

#### 3.3.1 OBSERVAÇÕES

A observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição e para tanto utilizar-se de todos os cinco sentidos humanos (OLIVEIRA, 2010). Segundo esse autor, existem três razões para que a observação seja utilizada como instrumento de pesquisa: possibilitar ver o comportamento dos participantes em uma nova luz e descobrir novos aspectos do contexto; utilizar em conjunto com outros métodos de geração de dados, providenciando evidências adicionais para triangulação e estudo da pesquisa; e ser um método particular apropriado para pesquisa em sala de aula.

Diante disso, esta prática foi escolhida e realizada a fim de observar as atitudes, interações e os comportamentos das/os acadêmicas/os ouvintes nas aulas de Libras e de

fonética e fonologia em dois contextos diferentes, onde um contou com a presença de uma professora ouvinte acompanhada por dois tradutores intérpretes de Libras e o outro contou com a presença de um professor Surdo.

Nesse sentido, estas observações foram específicas a fim de registrar ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo (GARCEZ e SCHULZ, 2015).

Foram realizadas notas de campo de perspectiva etnográfica (ANGROSINO, 2006); isto é, se buscou descrever elementos da ecologia das situações ocorridas durante a atividade observadora, e assim buscar explicar o que se passava ali.

### 3.3.2 QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO

Neste trabalho, o questionário não é entendido como somente um conjunto de questões, feitas a fim de gerar os dados relevantes para a presente pesquisa. Antes, porém, sua importância reside na possibilidade em oferecer mais um instrumento onde as/os participantes da pesquisa possam usar como espaço de fala e exposição de informações pessoais e sociais. É importante mencionar que os dados oriundos do questionário aliados aos dados emergentes dos demais instrumentos oferecem uma oportunidade ímpar na tentativa de responder as perguntas de pesquisa deste trabalho.

Diante disso, o questionário de cunho demográfico (Apêndice A) surgiu no âmbito da geração de dados para o desenvolvimento do estudo da investigação. Contou com perguntas sobre: idade, gênero, profissão/situação profissional, nível de escolaridade e cor/raça. Foi dirigido aos participantes, disponibilizado conforme agendamento prévio respeitando a disponibilidade das/os participantes.

### 3.3.3 ENTREVISTAS

Conforme observa Dörnyei (2007), a forma mais recorrente de gerar dados qualitativos pelos pesquisadores é por meio de entrevistas e questionários. No entanto, para Kvale (2003), as entrevistas são mais poderosas em induzir dados narrativos, o que permite aos pesquisadores investigar as opiniões das pessoas em maior profundidade.

Quero salientar que a escolha desse instrumento se justifica não apenas porque

fornece visões detalhadas das/os participantes, mas também porque permite que elas/es “falem com sua própria voz e expressem seus próprios pensamentos e sentimentos” (Berg, 2007, 96)<sup>68</sup>.

Isto posto, no intuito de identificar através das narrativas das/os participantes suas concepções, crenças, imaginações, experiências, memórias e trajetórias, realizei entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) por meio de roteiro de perguntas (Apêndice B), relacionada com o tema de investigação. As entrevistas foram geradas a partir e de acordo com as observações e questionários demográficos. Cada entrevista durou entre 10 e 20 minutos, foi feita individualmente em português, gravada em áudio e vídeo. Foram feitas as transcrições<sup>69</sup>, que foram guardadas em sigilo para posterior análise.

Em síntese, vale destacar que todas as informações convertidas em dados empíricos para este trabalho foram gerados a partir dos instrumentos mencionados acima. Em outras palavras, as observações em sala se traduziram em notas de campo; as informações provenientes das respostas dos participantes se converteram em gráficos e tabelas; e as respostas oriundas das entrevistas de pesquisa foram transcritas e se tornaram em narrativas dispostas em quadros individuais.

---

<sup>68</sup> No original: “speak in their own voice and express their own thoughts and feelings” (BERG, 2007, p. 96).”

<sup>69</sup> As transcrições foram realizadas em português e de acordo com as orientações adaptadas do trabalho de Preti (1999) conforme apêndice D.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na intenção de realizar uma descrição etnográfica apresento, neste capítulo, apresento o resultado da análise dos dados, na tentativa de entender como ocorre a construção da identidade dos ouvintes aprendizes de Libras como L2, e como ela está relacionada com os investimentos, comunidades imaginadas e comunidades de prática desses indivíduos.

No sentido de entender os diferentes significados produzidos em decorrência dessas práticas, me debruço atento para a relação dos aprendizes ouvintes com a Libras, bem como para as relações com outros falantes de Libras de seu entorno, pois entendo que qualquer tipo de encontro face a face é contingencialmente complexo, uma vez que envolve variáveis com valores atribuídos a elas e constitui uma embaraçada rede de negociações sociais organizadas (GESSER, 2006). Integrei também à discussão alguns elementos conceituais sobre Identidade de Hall (2006; 2012), Silva (2012) e Woodward (2012) (para uma conversa com os Estudos Culturais), de Wenger (1998; 2010), para compreender este fenômeno através da teoria social de aprendizagem, assim como ligados à discussão nos Estudos Surdos, como em Perlin (1998; 2003), Strobel (2003) e Marques (2008), no intuito de ampliar o debate sobre os sentidos produzidos por Surdos e (não) Surdos. Além destes, este capítulo também está “rizomado”<sup>70</sup> em obras de Norton (2000, 2013), Block (2007) e Gesser (2006) para um tratamento das definições de língua, língua de sinais e ASL.

Para muitos dos os teóricos acima, cultura e identidade são compreendidas através de um caleidoscópio de possibilidades, diversidade e diferença. Entendem que esses elementos são indissociáveis, e que estão presentes nas práticas sociais das pessoas, ao mesmo tempo em que também as constituem intimamente na multiplicidade, contradição e provisoriedade.

Outro ponto de convergência entre os autores é o compromisso em reapresentar e (re)significar “as vozes de oprimidos, das minorias, dos subalternos, dos colonizados, e a relação destes com as forças hegemônicas dominantes” (GESSER, 2006.p 110).

---

<sup>70</sup>Alusão ao paradigma do rizoma de Deleuze; Guattari (1995). Segundo esses autores um rizoma seria redefinição do que se entende por conhecimento, em outras palavras, este paradigma se baseia nos princípios de conexão e heterogeneidade. Nesse sentido, entendo que as obras utilizadas neste texto, mais que conversam, elas se ligam de forma, “imprevisível, flexível, não hierárquico” (JORDÃO & FOGAÇA, 2012.p 499).

Com isso, as emergentes práticas sociais desses sujeitos plurais ganham visibilidade, relevância e força para tensionar ainda mais as relações de poder que se estabelecem.

Vale lembrar que, apesar de este estudo focalizar em ouvintes, integrantes de uma maioria (em relação à população surda), é importante destacar que no contexto em que esse estudo é realizado a dinâmica social é outra; isto é, aqui os ouvintes que são identificados pela minoridade e não o contrário. Além disso, o contexto aqui analisado é complexo e diverso, pois reúne Surdos e ouvintes marcados com experiências múltiplas.

Passo, então, apresentar as vozes e os discursos emergentes das experiências desses ouvintes peculiares.

#### 4.1 INVESTIMENTOS DAS/OS APRENDIZES OUVINTES

Sejam na sala de aula ou fora dela, as práticas de língua<sup>71</sup> das/os aprendizes sempre instigaram a curiosidade de professores e pesquisadores da área de línguas (LONGARAY, 2005; CARAZZAI, 2013; SILVA, 2013; GIL e OLIVEIRA, 2014). No entanto, embora crescente, o interesse pelo investimento desses indivíduos, quando se trata de línguas de sinais como segunda língua, ainda é incipiente ou quase inexistente<sup>72</sup>.

Apresento a seguir os possíveis investimentos das/os participantes deste estudo em suas práticas de língua e, principalmente, em língua de sinais. Para melhor sistematização, as práticas aqui analisadas foram agrupadas em três formas, sendo elas: 1) práticas comuns entre todas/os; 2) práticas comuns apenas em determinados grupos; e 3) práticas individuais das/os aprendizes. Vale lembrar que essa organização não é hierárquica e muito menos arbórea, porém é compreendida de forma rizomática<sup>73</sup>, possibilitando assim uma interpretação mais ampla da realidade e dos significados oriundos desses (des)encontros.

##### 4.1.1 PRÁTICAS COMUNS ENTRE TODAS/OS APRENDIZES

###### **Excerto 01 - (Notas de campo, 06/10/17)<sup>74</sup>**

<sup>71</sup>Por prática de língua me refiro não apenas ao uso de uma determinada língua, mas também sobre as negociações de sentido realizadas durante a interação no processo de comunicação e ensino-aprendizagem de línguas.

<sup>72</sup> Ver páginas 53 e 54.

<sup>73</sup> Em referência ao paradigma do rizoma descrito na nota 70.

<sup>74</sup> Vale lembrar que essas e as demais notas de campo correspondem a um total de 08 aulas observadas,

Dia 06 de outubro de 2017 – uma noite um pouco fria, tipicamente curitibana – é a primeira aula de Libras da noite, o professor Surdo já está em sala e enquanto isso as/os estudantes conversam livremente aguardando que o professor dê início as atividades da aula. A turma possui em torno de 20 estudantes, porém destes apenas 8 são ouvintes. Neste dia só 14 compareceram, e dentre os presentes, 7 ouvintes. Após essa rápida contagem, percebo que todas/os estudantes interagem em Libras com as/os estudantes Surdos da sala, assim como, com o docente. Num determinado momento o professor inicia um debate sobre a aula do dia 13 de outubro (porque segundo ele nesta data seria feriado, mas que se não fosse teria aula). Rapidamente inicia-se um diálogo coletivo sobre o tema e todas/os aprendizes ouvintes interagem em Libras com as/os de seu entorno para tentar argumentar ao professor que não haveria aula e que sim seria feriado. Cabe registrar que nem todas/os interagem da mesma maneira. Percebo que um estudante participa da discussão menos que os demais. Atento ele observa as conversas ao seu redor e quando interage em Libras faz timidamente. Inesperadamente o professor bate o pé no tablado para chamar atenção dos estudantes e a aula continua. Dá início a uma atividade...

Fonte: Dados do autor (2019)

Como vemos na vinheta narrativa<sup>75</sup> acima, essa é uma cena em que podemos observar um momento de uso da Libras entre todos os presentes. Na descrição é possível entender que cada aprendiz ouvinte usa a Libras e interage à sua maneira durante a aula. Inclusive um dos aprendizes ouvintes se mostra mais apreensivo para interagir que os demais, porém isso não o impede totalmente de participar.

Sobre essas práticas de língua ocorridas em sala de aula, o momento do debate com o professor me chama atenção. Parece-me que a possibilidade de não haver aula na data informada pelo docente, aliada à sua incerteza, gera uma chance de argumentação por parte dos estudantes, que, por sua vez, não perdem tempo e de imediato começam a expor sua opinião em favor do cancelamento da aula. Dentro desse contexto, existe o curioso detalhe que todas/os aquelas/es que quisessem se manifestar naquele momento precisavam fazer isso em Libras, já que o professor é Surdo e é a ele que eles precisavam convencer sobre o cancelamento da aula futura.

A discussão sobre o tema pautado se estendeu por longos minutos e acabou ficando sem resolução. As/Os aprendizes ouvintes não ficaram de fora, e como as/os demais colegas Surdas/os também se posicionaram frente ao professor. Após ocorrido o

---

porém apenas alguns momentos foram descritos e apresentados desta forma a fim de transformar os registros observados em vinhetas narrativas. Edições com relação ao uso da língua não foram realizadas.

<sup>75</sup>Termo usado por Gesser (2006) para identificar um seguimento das notas de campo de sua pesquisa de doutoramento.

episódio narrado acima, percebo que as/os aprendizes ouvintes fazem muito mais do que apenas interagir com o professor naquele momento. Além disso, observa-se que as/os aprendizes ouvintes estavam interagindo da mesma forma que os Surdos (ou seja, expressando suas opiniões independentemente de seus níveis linguísticos e sua minoridade em sala). Nesse sentido, pode-se argumentar que (*ao* fazerem isso) as/os aprendizes ouvintes também estão se posicionando de forma “igual” (ou semelhante, ou equilibrada) com os Surdos. Em outras palavras, essa atitude das/os aprendizes ouvintes pode revelar a existência de relações de poder (que podem ser negociadas) nesse contexto ao qual Surdos e ouvintes convivem, estudam, aprendem e investem em duas identidades como falantes de Libras, seja como primeira ou segunda língua. Vale dizer que ao manifestar suas opiniões elas/es estão lutando para falar de uma posição identitária (NORTON & TOOHEY, 2011), que naquele momento é a de estudante e falante de Libras. Dessa forma, entendo que elas/es, além de usar a língua (e *ao* usá-la), estão também investindo em suas aprendizagens e negociando suas identidades naquele contexto. Penso isso por entender a noção de investimento de acordo com Norton & McKinney (2011, p. 75) que afirmam,

A noção pressupõe que, quando os aprendizes da língua falam, eles não estão apenas trocando informações com falantes da língua alvo, mas estão constantemente organizando e reorganizando o senso de quem são e como se relacionam com o mundo social.

Nessa perspectiva, as práticas de língua das/os aprendizes ouvintes estariam imbricadas pela noção de investimento, assim como com as questões de identidade. Importante lembrar que um investimento da língua alvo também é um investimento na identidade (NORTON, 1995).

Outro dado importante está relacionado ao investimento nas práticas de língua das/os aprendizes ouvintes de Libras e suas participações nas atividades em sala. Este aspecto, acredito, pode ser mais bem observado nas falas das/os aprendizes, depois que eu pergunto se elas/es costumam participar das aulas de Libras na sala de aula<sup>76</sup>:

#### **Excerto 02- (Entrevista em áudio e vídeo, 27/10/2017)**

**“Angelina”:** Sim sempre participei desde o primeiro dia até o último horário ((risos))

<sup>76</sup>Pergunta de nº 5, presente no roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada gravada em vídeo com as/os participantes da pesquisa (conforme apêndice B)

sim eu participo sim na sala de aula.

**“Pivato”**: Sim...sim porque são as atividades que nos é imposta e nós precisamos fazer...

**“Velo”**: Sim...costumo...as vezes eu tenho um pouco de dificuldade porque eu aprendi Libras já com a idade mais avançada...então eu não sou fluente...como muitos são...como intérpretes...eu não tenho...mas eu consigo me comunicar

**“Rezende”**: Na sala de aula? **Sim**...participo

**“Silva”**: No começo... (eu) era bem travado...ainda sou um pouco...mais no começo eu era muito...assim...eu evitava...participar das aulas...porque eu acho que quando você está começando a compreensão é mais fácil do que a produção...então eu evitava...mas quando não tinha escolha eu ia lá na frente...ficava um pouco nervoso e tal...e tentava fazer só o resumo ali para não me expor muito...para não ver essa falta do domínio da Libras...então eu evitava me expor

**“Medeiros”**: Eu acho que minha participação é mínima...é mínima...porque a participação é mínima? Porque eu não consigo me expressar em Libras...embora eu tenha compreensão...e não tenho cem por cento de compreensão...mas eu acho que eu tenho maior compreensão que produção...que capacidade de produção.. então eu mais observo...você fica ali na cabeça...você (observa) mas aí não vem...

**“Dias”**: Eu costumo...porque faz parte do currículo... não sei...costumo sempre...

**“Quadros”**: Sim...costumo participar...tranquilo...normalmente interajo((participante responde em Libras))

Fonte: Dados do autor (2019)

Como vemos acima, de forma unânime, todas/os afirmaram participar das aulas de Libras, e isso é interessante porque nos permite pensar que além de motivados elas/es podem estar investidos na aprendizagem dessa língua. Não devemos esquecer que “a noção de investimento reconhece que as/os aprendizes muitas vezes têm desejos variáveis para se engajar nas interações sociais e práticas da comunidade em que estão situados” (NORTON e TOOHEY, 2015, p. 420). Contudo, não podemos deixar de observar que essas afirmações não revelam apenas uma “simples” participação, porém nos permitem enxergar aspectos das relações e práticas sociais que se estabelecem neste espaço, como as participações nas aulas de Libras. Sobre isso, veremos a seguir aspectos relacionados às práticas comuns para determinados grupos.

#### 4.1.2 PRÁTICAS EM COMUM PARA DETERMINADOS GRUPOS

Conforme mostrado na vinheta narrativa acima (excerto 01), a participação nas aulas não é uniforme. Vimos também na entrevista (excerto 02) que embora sejam unânimes as participações nas aulas de Libras, cada uma delas acontece de forma distinta, o que reforça a singularidade de cada aprendiz. Percebe-se que mais da metade das/os aprendizes relatam um fator, uma circunstância ou experiência com relação a essas práticas.

Diante das falas na entrevista (excerto 02), chamo atenção para o curioso relato de “Pivato” ao afirmar que sua participação acontece “porque as atividades são impostas e elas/es precisam feitas”. Ou de “Dias”, que também afirma participar “porque faz parte do currículo”. Relatos como esses dois acima me levam a refletir e argumentar que essas participações possam ser fruto de uma relação de poder estabelecida entre essas/es aprendizes ouvintes e os outros sujeitos que integram este espaço.

Em outras palavras, se professores, colegas de classe e gestores do curso tiverem a compreensão de que aprendizes ouvintes em aula de Libras devam apenas interagir em Libras, essa compreensão poderia ser facilmente traduzida em “ações coercitivas”<sup>77</sup> em sala de aula. Além disso, elas poderiam se converter e funcionar como uma espécie de “mecanismo de controle”<sup>78</sup>, tentando assim ingerir sobre as práticas de língua das/os aprendizes ouvintes em sala de aula.

Importante lembrar que Foucault (2013) já nos alertou que formas são usadas como mecanismos de controle, e que elas servem para disciplinar e transformar os corpos em objetos mais produtivos. Em relação a essa noção de Foucault aplicada a este contexto estudo, penso que talvez ela esteja associada à produção de língua de sinais da/o aprendiz; isto é, o fato de um/uma aprendiz não falar<sup>79</sup> em língua de sinais nas aulas de Libras poderia fazer com que esse sujeito fosse entendido como alguém “menos produtivo”, e isso provocaria uma forte tensão neste espaço entre o que fala e o que não fala, mas deve falar. Já no que concerne ao investimento, afirmações como a

---

<sup>77</sup>O termo “ações coercitivas” é entendido aqui como práticas definidas pela imposição, intimidação, influência ou repressão que uma ou mais pessoas exercem sobre um indivíduo (DURKHEIM, 1970).

<sup>78</sup>Termo usado nesse texto para identificar todas as formas de coerção nas práticas de língua que tencionam as relações de poder entre os aprendizes ouvinte, participantes deste estudo, e os indivíduos que orbitam em seu entorno. Este termo foi assim entendido porque “para Foucault, são os métodos que controlam o corpo sujeitando suas forças, tornando-o docilizado, fazendo dele uma potencialidade sempre disponível a ser moldada, fabricando uma série de indivíduos com o mesmo comportamento desejável (Cf. FOUCAULT, 2014, p. 135 Apud ROCHA; CANDIDO, 2018, p. 153)

<sup>79</sup>O termo “falar” (e usos decorrentes desse verbo) refere-se à oposição da modalidade escrita da língua de sinais e não as práticas fonoarticulatórias.

dessas/es participantes permitem reconhecer que as relações de poder, quando assimétricas, podem posicionar a/o aprendiz de maneiras múltiplas e muitas vezes desiguais, levando a diferentes resultados de aprendizagem (DARVIN & NORTON, 2016).

Outro ponto interessante pode ser encontrado nas falas de “Veloso”, “Silva”, e “Medeiros”, que nos sinalizam sobre a existência de uma percepção de si enquanto usuários de Libras no momento da aula em questão. No entanto, um aspecto notável é que mesmo entendendo que sua produção não era o bastante para participar das aulas, cada aprendiz decide, apesar do desafio, encarar, ainda que minimamente, as práticas de língua durante as aulas.

Sob a ótica do investimento de Norton (2000; 2013; 2015), essas participações nas práticas de língua na sala de aula não são meras interações linguísticas, mas podem referir-se ao desejo de aprender a língua para integrar de forma bem-sucedida a comunidade da língua-alvo. Além disso, o investimento, conforme vimos no capítulo 2, pode ser identificado através de um determinado posicionamento nas práticas de língua com o intuito de aprendê-la. Isto é, as atitudes tomadas pelos aprendizes em determinados momentos e locais específicos seriam gestados pela sua crença de retorno simbólico e recursos materiais (NORTON, 2015).

Sobre estes aspectos, percebo que eles podem ser observados nas falas de alguns aprendizes, depois que eu pergunto quais atitudes adotadas por elas/es demonstram seu comprometimento com as aulas de Libras<sup>80</sup>:

### **Excerto 03 (Entrevista em áudio e vídeo, 27-10-2017)**

**“Angelina”:** [...] estudo assim na hora que eu vou fazer uma prova, seminário entendeu? Eu tenho uma atitude assim que de responsabilidade que tem que é:....saber que se eu não estudar eu vou ter uma consequência que seria acabar reprovando em uma disciplina (então) a atitude minha (é) de responsabilidade além de ler o conteúdo, atenção ao professor a interação dos alunos na sala. (é isso aí que se resume minha atitude).

**“Pivato”:** Eu acho uma...ótima consciência do que eu to falando né antigamente eu sinalizava aquilo que eu aprendia apenas de... informações passadas HOJE eu sinalizo aquilo que eu tenho CERTEZA. Então eu tenho que usar os sinais que eu aprendo e que

<sup>80</sup>Pergunta de nº 3, presente no roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada gravada em vídeo com as/os participantes da pesquisa (conforme apêndice B).

são passados pra mim e (hoje) com uma certa responsabilidade... como eu estou sendo futuramente vou estar sendo formado como...um docente um professor de língua de sinais... eu tenho a consciência do que eu estou passando né...[...]

**“Veloso”:** É::o compromisso com as aulas...estudar...e a interação também com os alunos...isso também é o foco principal...porque fora a escola eu não tenho contato com surdo...assim fora a universidade...então...e quando eu não to na universidade eu não tenho assim uma amizade com surdo néh::assim...(num)...o que mais me rodeiam assim são ouvintes.

**“Rezende”:** Não sei...((risos)) pulo essa depois em outro momento eu respondo...

**“Silva”:** [...] eu no meu caso como demorei para descobrir a Libras...pra mim é algo bem diferente...comecei com uma idade bem mais tarde...comecei com vinte oito anos aprender Libras...então pra mim o mínimo que posso fazer é usufruir de todas as possibilidades que o curso oferece ali...

**“Medeiros”:** (com as aulas) essa é uma pergunta difícil (...) eu acho que a frequência...o compromisso...estar presente...o compromisso de estar presente...

**“Dias”:** Ah...no começo era bem mais difícil...porque eu falava bastante na sala...aí agora já uso mais língua de sinais (...) eu acho que tentar controlar néh...você fechar a boca((faz sinal de FECHAR A BOCA em Libras)) e sinalizar...por que o natural já sai a fala...mas to tentando...

**“Quadros”:** [...] depende da disciplina...se é mais interessante eu faço leituras complementares em casa e estudo mais...mas se não é muito interessante...eu só presto atenção...e o que me pedem eu estudo...então depende muito...((participante responde em Libras))

Fonte: Dados do autor (2019)

Após leitura e análise dessas afirmações, é possível inferir que para alguns aprendizes essas atitudes são produzidas de forma “pensada”, isto é, elas/es têm uma espécie de crença ou expectativa a respeito dos desdobramentos futuros de suas escolhas, posicionamentos e postura nas práticas de língua. Percebe-se que alguns aprendizes mencionam adotar práticas de comprometimento com as aulas de Libras de forma muito parecida. Este é o caso de “Angelina” e “Veloso”, que concordam sobre a importância da interação com os colegas em sala de aula. Nesse ponto, “Veloso” justifica que a interação é relevante porque ali existe a possibilidade de usar a Libras, o que para a/o aprendiz, dificilmente ocorrerá em outro espaço.

Com relação à interação mencionada acima, mais especificadamente sobre o uso da Libras em sala, “Pivato” e “Dias” também entendem que além de relevante, esta é

uma prática consciente a ser realizada ou ao menos tentada. Afirmações como as dessas/es aprendizes são importantes porque nos oportunizam pensar sobre a relação intrínseca entre o uso e aprendizagem de segundas línguas (BLOCK, 2003, 2007).

Em sentido complementar e de modo a explorar melhor esse aspecto, vejamos a seguir as alegações das/os aprendizes deste estudo depois que pergunto se elas/es usam a Libras fora da sala de aula da universidade e, caso a resposta fosse positiva, quais seriam os espaços onde isso ocorre.<sup>81</sup>

#### **Excerto 04 (Entrevista em áudio e vídeo, 27-10-2017)**

**“Angelina”:** [...] Sim eu uso Libras fora, por exemplo, ali na:: cantina se eu venho para cá para, para casa lilás. Na rua eu uso a Libras. Entendeu?(Então) em outros espaços eu uso a Libras.

**“Pivato”:** SIM...eu:...atuo como tradutor intérprete e também tenho outros amigos ( profe...) outros amigos que usam a língua de sinais...então são vários espaços que eu tenho contato com a comunidade surda...

**“Velo”:** Uso quando eu estou conversando...quando eu vou para casa néh...que eu vou com a amiga da sala...aí nesse momento fora isso não

**“Rezende”:** Eu uso...assim... no meu trabalho eventualmente acontece de eu encontrar alguém surdo...meu ex marido é surdo...quando eu encontro com ele eu uso Libras...ou alguns colegas meus que não são daqui e são de fora e são surdos

**“Silva”:** Uso::uso no meu trabalho...diariamente eu convivo com eles lá [...] nos finais de semana uso dentro da igreja...faço a interpretação da palavra no culto e tenho amizade com eles to sempre saindo...passear...curtir...aproveitar...então...eu procuro o MÁXIMO [...] tentar usar o mais natural possível...para que eu possa não ser um peso né...para que eu possa aprender naturalmente

**“Medeiros”:** uso de forma precária...mas uso...em casa...porque eu recebo bastante amigos...bastante amigos surdos...no Libras na praça...néh [...] nos eventos do Libras na praça...que as vezes a gente viaja junto com o surdo e faz algumas atividades juntas e:: na oficina... preparatória do vestibular...[...] só complementando...eu acho que pra mim a faculdade não tem o peso...que a Libras tem... eu acho que a faculdade pra mim...não tem o peso que a comunidade tem...a faculdade pra mim é só um apêndice(( faz gestos com mãos)) daquilo que eu vivo lá fora...um acidente de percurso ali que tem me ajudado...tem me ajudado no conhecimento...mas não é o foco principal...eu acho...

**“Dias”:** Sim...é::cantina...corredor...alí em baixo...todos os lugares...(...) eu uso quando

<sup>81</sup>Pergunta de nº 4, presente no roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada gravada em vídeo com as/os participantes da pesquisa (conforme apêndice B).

estou com os surdos...trabalho...igreja...só... e outros lugares que a gente vai que tem surdo eu uso...

**“Quadros”:** Sim...todos os dias...no trabalho...em casa...com os amigos...sábado e domingo((participante responde em Libras))

Fonte: Dados do autor (2019)

Ao observar com atenção os relatos acima, é possível perceber que as/os aprendizes mencionam os espaços e com quem costumam usar a Libras. Percebe-se também que algumas características são similares, mas que ainda sim revelam contextos bem singulares.

No que se refere às pessoas com quem elas/es interagem em Libras, nem todas/os as/os aprendizes fazem a distinção e/ou especificam se são Surdos ou ouvintes. No entanto, não é o que ocorre com “Medeiros”, “Rezende”, “Silva” e “Dias”, que fazem questão de destacar que usam Libras com pessoas Surdas, sejam amigos, familiares ou colegas de trabalho.

Ao salientar que falam em Libras com Surdos, essas/es aprendizes ouvintes talvez queiram, dentre outras coisas, sinalizar sua crença de que a comunicação com essas pessoas é majoritariamente de forma monolíngue, isto é, que para se comunicar, os Surdos usariam apenas (ou em maior parte do tempo) a língua de sinais. Isso faria com que o ouvinte usasse o que sabe dessa língua para efetivar uma interação linguística, caso assim o desejasse.

Além dessas compreensões extraídas das falas acima, me chama atenção a relevância que os Surdos têm como interlocutores na interação com a/o aprendiz ouvinte. Nas palavras de “Medeiros”, percebemos que a convivência com pessoas Surdas usuárias de Libras, além de constante, recebe um significado ímpar. Mais especificamente, a relação entre Surdo e essa/e aprendiz por meio do uso da língua de sinais produz nela/e um sentimento de pertença à comunidade surda, o que por sua vez o concebendo como um (não) Surdo. Dito de outro modo, a identidade da/do aprendiz ouvinte é (re)definida pela contingência vivenciada.

Como vimos no capítulo 2, uma das características da comunidade surda é o elo estabelecido entre Surdos e (não) Surdos através da língua de sinais (STROBEL, 2008). Cabe ressaltar que a língua de sinais ocupa um lugar central nessa comunidade, pois é entendida pelo povo surdo como a maior expressão da cultura surda (MARQUES,

2008). Sob essa compreensão, não seria devaneio argumentar que quando uma pessoa ouvinte aprendiz de Libras se sente parte da comunidade surda, esse sentimento possa incidir sobre relevância atribuída aos espaços de uso não acadêmico, em detrimento dos locais formais de aprendizagem da língua de sinais. Se essa afirmação acima for adequada, talvez ela explique o porquê de “Medeiros” declarar que sua (con)vivência com seus amigos Surdos em outros espaços é muito mais significativo que o espaço universitário.

No que tange aos espaços de uso da Libras fora da sala de aula, as/os aprendizes ouvintes apontaram alguns, que para melhor sistematização e análise, foram agrupados em duas categorias, a saber: “dentro da universidade” e “fora da universidade”. Com relação aos espaços dentro da universidade, “Angelina” e “Dias” frisam que fazem uso de Libras tanto na cantina como nos corredores da instituição. Diante disso, pode-se entender que para elas/es a sala de aula, possivelmente, não seja o único lugar que possibilita a prática de língua de sinais. A convivência com pessoas Surdas e (não) Surdas pode ocorrer também em outros locais da universidade.

Já sobre os espaços longe do ambiente universitário, foram apontados trabalho e igreja, além de passeios e eventos que de alguma maneira revelam também situações e contextos de interação com Surdos. Neste caso, quero chamar atenção para os dois primeiros espaços informados. O primeiro, porque percebo que para alguns aprendizes ouvintes, o uso de Libras é constante e em contexto profissional, como é o caso de “Pivato”, “Rezende”, “Silva”, “Dias” e “Quadros”, que declaram usar Libras no trabalho.

Em relação ao uso da Libras no contexto profissional, além do registro da entrevista, podemos recorrer também às informações presentes no questionário demográfico, parte apresentada no quadro 2-B. Nesta ocasião, podemos perceber que não só “Pivato” revela trabalhar diretamente usando Libras, mas, de igual forma, “Angelina”, “Dias” e “Quadros” declaram atuar profissionalmente como tradutores intérpretes de Libras. Ao refletir sobre essa informação, acredito que seja relevante pensar que ao apresentarem esse contexto, elas/es estejam também notificando que já fazem uso de Libras de forma responsável e comprometida.

De igual modo, ao refletir sobre a menção do uso de Libras na igreja, feita por “Silva” e “Dias”, vejo que eles afirmam não apenas interagir com pessoas Surdas em suas comunidades religiosas, como também assumem a responsabilidade e/ou

desempenham o papel de intérpretes nesse contexto. Além disso, por acreditar no aspecto múltiplo da identidade, entendo que ao fazerem uso de Libras em espaços como esse (ou seja, fora da sala de aula), as/os aprendizes também estão investindo em sua aprendizagem dessa língua, porém submetidas/os às contingências que este espaço lhe oferece – nesse caso, ao contexto religioso em que essas/es aprendizes ouvintes estão inseridos.

Perante o apresentado, acredito que seja extremamente importante levar em consideração os diversos espaços de uso da língua de sinais pela/o aprendiz ouvinte, seja pelas diferentes oportunidades de se envolver com as práticas dessa língua em contextos distintos ou ainda pela gama de possibilidades de constituição de suas identidades, dentre elas, a de *falante*, *usuário* de Libras como L2. Importante dizer que esse imaginar-se como “falante” ou “usuário” de Libras pode ser relevante para a identidade do indivíduo aprendiz, pois permite explorar a dimensão imaginada da sua identidade (NORTON, 2013)

Como nos adverte Weedon (1997), a língua é o lugar no qual nosso senso de nós mesmos e nossa subjetividade é construída. Nesse sentido, reconhecer os diferentes ambientes de uso da Libras pelas/os aprendizes ouvintes sob ótica do investimento é argumentar que elas/es podem estar investidas/dos em práticas de língua de sinais que fogem e se ocultam da vista docente.

Mediante o exposto, podemos argumentar a favor da importância de espaços não institucionais de uso e aprendizagem de línguas de sinais. Como vimos há pouco, as/os aprendizes ouvintes podem estar investidos em práticas de língua em outros espaços, que podem ser tão ou mais significativos que aqueles esperados e organizados para o ensino e aprendizagem de línguas.

#### 4.1.3 PRÁTICAS INDIVIDUAIS DAS/OS APRENDIZES

Até aqui, vimos que a noção de investimento procura demonstrar a relação social e historicamente construída entre a identidade do aprendiz de línguas e o compromisso de aprendizagem (DARVIN & NORTON, 2015). Percebemos também que a relação social da/o aprendiz com as práticas de língua pode acontecer de forma similar em alguns casos. Por outro lado, durante a análise dos dados, percebeu-se que em alguns

contextos essas práticas assumem contornos bem específicos e é sobre elas que quero concentrar minha atenção nos parágrafos que seguem.

Nesse sentido, para iniciar as discussões, apresento a seguinte vinheta narrativa como exemplo de práticas individuais das/os aprendizes de Libras como L2.

**Excerto 05 - (Notas de campo, 11/10/17)**

Dia 11 de outubro de 2017 – uma noite tranquila de clima agradável- a professora já esta em sala de aula acompanhada de dois Tradutores intérpretes de Libras. Como é dia de seminário um grupo de estudantes ouvintes estão prestes a iniciar uma apresentação. O tema a ser explicado é sobre a descrição fonético-fonológica da Libras e a quem inicia a apresentação é “Medeiros”. A/o estudante começa a apresentar e após alguns segundos usando um pouco de português falado e sinalização a/o estudante para de fazer sua fala e confessa para os demais colegas de classe que está nervosa/o, porém alguns segundos depois, encorajada/o pela professora e demais colegas do grupo, segue apresentando.

Fonte: Dados do autor (2019)

Talvez episódios como esse de “Medeiros” possam aparentemente não revelar grandes surpresas. Afinal de contas, sentir nervosismo, vergonha ou insegurança durante a apresentação de um trabalho acadêmico em sala de aula é um tanto comum e compreensível.

Por outro lado, se olharmos com atenção a narrativa acima, vamos perceber que existem muitos detalhes que merecem ser apreciados, por exemplo, o fato de “Medeiros” ser ouvinte e estar apresentando um trabalho com alto grau de complexidade acadêmica em uma segunda língua, isto é, em Libras. Além disso, essa atividade foi realizada frente a outros integrantes que compõem este cenário, como a professora, estudantes Surdos, intérpretes de Libras e colegas ouvintes que também usam Libras. Detalhes como esses são importantes quando leva-se em consideração o fato que “Medeiros” não se deixa intimidar totalmente e continua apresentando seu trabalho aos que a assistem.

Portanto, pode-se fazer a seguinte pergunta: como esse episódio está relacionado com a noção de investimento? À primeira vista, pode parecer que não está, pois o episódio retrata uma cena um tanto comum, se levarmos em consideração que o contexto de apresentação de trabalho frente a colegas possa gerar nervosismo. Porém, podemos argumentar que à medida que “Medeiros” dá continuidade na sua apresentação, se valendo de sinalização em Libras e do Português falado, talvez esta/e

aprendiz esteja demonstrando estar investida/o nessa atividade por meio dessa prática de língua contingente, e não só indicando uma motivação de cunho avaliativo (isto é, com o intuito de obter apenas uma nota).

É importante ressaltar que a compreensão do investimento em relação a “Medeiros” nesse episódio não se limita unicamente às informações presentes nessa vinheta narrativa, mas está relacionada à conexão destas com outros registros realizados neste estudo da/o mesma/o aprendiz. Vejamos novamente o que diz “Medeiros” nas entrevistas apresentadas nos excertos 02<sup>82</sup> e 04<sup>83</sup>. Em ambas as ocasiões, a/o aprendiz revela envolvimento com a prática de língua de forma desigual. Ou seja, quando perguntada/o sobre a sala de aula, a afirmação é de que sua participação é mínima devido a sua dificuldade com a produção da língua de sinais (ela inclusive menciona que mais observa que participa).

Em contrapartida, em sua fala no excerto 04 observamos que a referida dificuldade com a produção em Libras não a impede de interagir, se envolver e negociar para significar<sup>84</sup> nas práticas de língua de sinais com seus amigos Surdos nas mais variadas situações. Diante dessas informações, destaco que o que considere como investimento de “Medeiros” nesse evento foi relacionado à observação que, além de uma relação pedagógica com professora na sala de aula, a/o aprendiz também estava naquele momento negociando sentidos com a comunidade surda e o povo surdo<sup>85</sup>, representados pelos demais presentes naquele espaço.

Além disso, vale salientar que por negociação de sentidos me refiro não apenas à comunicação estabelecida entre a/o aprendiz e os demais de seu entorno, mas também à negociação que “Medeiros” faz do sentido de si, lutando por sua identidade de (não) Surda/o já manifestada fora da sala de aula.

Assim como “Medeiros”, “Angelina” merece atenção com relação a suas práticas de língua. Para melhor compreender, vejamos a vinheta narrativa a seguir.

#### **Excerto 06 - (Notas de campo, 11/10/17)**

Dia 11 de outubro de 2017 – uma noite tranquila de clima agradável- a professora ainda não chegou a sala e as/os estudantes começam a chegar. Como não começou a aula

<sup>82</sup> Excerto 02 páginas 77 e 78.

<sup>83</sup> Excerto 04 páginas 82 e 83.

<sup>84</sup> Negociação para significar é entendida, neste trabalho, dentro de uma perspectiva discursiva de língua, isto é, a concepção de sentidos é relativa à noção de cultura, relações de poder e identidade.

<sup>85</sup> Ver nota 14.

aproveito para conversar com “Angelina” sobre algumas atitudes tomadas por ela/e na aula do dia 06/10. Após alguns minutos de diálogo pergunto porque na aula passada ela/e estava distante demais das pessoas que compunham seu grupo de trabalho acadêmico e a resposta foi porque havia conversa demais. Vale lembrar que o grupo era formado por colegas Surdos e ouvintes e que quando ela/e se refere a “conversar demais” significa que os ouvintes estavam falando em português e não usando Libras. Também perguntei o porquê quando as pessoas ouvintes do grupo lhe faziam perguntas em português ela/e só respondia em Libras. A resposta foi que ela/e agia dessa forma porque havia duas colegas Surdas presentes e que inclusive uma delas já tinha reclamado para “Angelina” que não estava entendendo nada.

Fonte: Dados do autor (2019)

No que tange o registro apresentado acima, me concentro em dois fatos que envolvem a/o aprendiz. O primeiro diz respeito ao motivo de tão pouca interação entre a/o aprendiz e seus colegas ouvintes de grupo, isto é, o incômodo gerado pelo uso constante do português falado na presença de colegas Surdos. Já o segundo refere-se à insistência de “Angelina” em usar somente Libras com seus colegas ouvintes, mesmo quando estes interagem em português.

Ao observar esses dois acontecimentos com atenção, penso que é possível relacioná-los com a noção de investimento tão discutida nos parágrafos anteriores. Faço essa afirmação por acreditar que o distanciamento de “Angelina” e a não interação com o grupo possa apontar para que a/o aprendiz pudesse estar motivada/o, porém não investida/o na prática de língua naquele momento. Em contrapartida, a razão que levou à decisão e insistência em usar apenas Libras em determinado instante como os demais colegas no grupo pode mostrar também as fontes que promovem investimento. É importante ressaltar que, segundo “Angelina”, foi a presença de suas colegas Surdas que justificou o uso unicamente da Libras naquele contexto.

Mediante o exposto, penso que eventos como esses são relevantes à medida que entendemos o quão significativa é a presença de outras pessoas em nosso processo de aprendizagem de línguas. No que se refere à aprendizagem de língua de sinais, a convivência com pessoas Surdas e (não) Surdas faz muita diferença, pois elas, além de usuárias da língua de sinais, também são representantes da cultura e comunidade Surda, algo tão importante para muitas pessoas que almejam aprender uma língua de sinais.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Embora essa afirmação pareça uma alusão à ideologia do falante nativo, vale dizer que para muitos aprendizes de Libras como L2, a convivência com pessoas usuárias de língua de sinais, principalmente as pessoas Surdas, é fundamental, pelo fato delas, além da língua de sinais, também fazerem uso da Cultura Surda, componente tão importante dessa língua. Entender essa Cultura Surda é entender também sua

Ainda no que toca a noção de investimento, quero registrar um fato curioso e interessante que emergiu durante a geração de dados. Refiro-me ao uso da Libras por “Carolina”, docente ouvinte, na sala durante uma das aulas observadas, conforme vemos a seguir.

**Excerto 07 - (Notas de campo, 25/10/17)**

Dia 25 de outubro de 2017 – uma noite de clima agradável – a professora ouvinte (acompanhada por 2 tradutores interpretes de Libras) entra na sala e cumprimenta todas/os presentes em Libras antes de iniciar a aula. Rapidamente, de igual modo, elas/es também a cumprimentam. Nessa ocasião estão em torno de 14 estudantes, sendo que 8 deles são ouvintes. A disciplina estudada no dia é de fonética e fonologia, e a professora dá ênfase nas línguas de sinais. Como da última aula, as apresentações de trabalho dão continuidade e um estudante Surdo dá início a sua apresentação. Após essa apresentação a professora faz, em Libras e sem auxílio de intérpretes, uma breve síntese a respeito do tema apresentado. Durante a explicação é notável a inquietação de alguns estudantes na sala. Quando de repente “Silva”, que está sentado ao lado de um colega Surdo, comenta com ele em Libras com relação ao desempenho da sinalização dela, e faz um elogio.

Fonte: Dados do autor (2019)

Embora este segmento do trabalho trate das questões de investimento das/os aprendizes ouvintes de Libras como L2, não poderia deixar de registrar uma reflexão que surge durante minha vivência no momento apresentado na vinheta narrativa acima. O que me desperta interesse é o fato de a professora decidir fazer suas colocações em um dado momento da aula em Libras, dispensando o auxílio dos intérpretes.

Talvez à primeira vista, poderíamos pensar que esse é um episódio comum. Em outras palavras, a professora poderia estar tentando fazer uso da Libras com seus estudantes sem a necessidade da mediação de terceiros. No entanto, sob a ótica do investimento, a prática de língua da docente pode também revelar seu investimento quanto a sua própria aprendizagem de Libras. Importante destacar também que afirmações como essa, embora pareçam mera especulação, trazem à tona a necessidade do debate sobre o investimento na aprendizagem de L2 por professores de línguas. Em outras palavras, reflexões como essas são importantes para este estudo, pois minha experiência revela que ainda há muitos professores ouvintes dos cursos de Letras Libras que são aprendizes de Libras.

---

questão política de busca por espaço na sociedade, o que, para ouvintes, significa colocar-se na posição/condição de “outro”.

Como acompanhamos até aqui, a noção de investimento, além de ser um construto importante para pensar a aprendizagem de segundas línguas, também oportuniza refletir sobre as identidades de aprendizes de segundas línguas. Vimos também como as identidades dos aprendizes ouvintes sob a ótica do investimento podem ser negociadas por elas/es, como suas práticas de língua revelam investimentos similares e singulares. Por último, observamos que a noção de investimento também pode pressupor uma fonte e pode exercer tamanha influência, principalmente em relação a alguém que almeja aprender uma segunda língua.

Nesse sentido, na intenção de ampliar o debate e a análise dos dados deste estudo, exploraremos a seguir a noção de comunidades imaginadas, a fim de identificar quais as/os aprendizes ouvintes apresentam e como elas se relacionam com a construção de suas identidades.

#### 4.2 COMUNIDADES IMAGINADAS DAS/OS APRENDIZES OUVINTES

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse em explorar questões relacionadas às comunidades imaginadas de aprendizes de L2 e a relação destas com a construção de suas identidades (NORTON, 1991; 1995; 2011; NORTON E TOOHEY, 2011; KANNO & NORTON, 2003). Estes estudos são significativos, pois oferecem outra possibilidade de olhar e compreender as identidades de aprendizes de línguas, ao passo que integram a dimensão imaginada das identidades.

Como vimos em capítulos anteriores, a noção de comunidade imaginada de Anderson (1991) é integrada por Bonny Norton em seus estudos, por ela acreditar que existe uma forte relação entre comunidades imaginadas, investimento e aprendizagem de línguas, isto é, “uma extensão do interesse em identidade e investimento diz respeito às comunidades imaginadas pelas quais os aprendizes aspiram quando aprendem uma língua” (NORTON, 2013, p. 08). Nesse sentido, a partir das questões relacionadas à noção de comunidade imaginada já apresentadas neste estudo, pretendo analisar as narrativas, bem como as práticas de língua das/os aprendizes ouvintes de Libras que são o foco deste trabalho.

Para tanto, assim como na seção anterior, que tratou da noção de investimento, serão apresentados três segmentos a fim de explorar a noção de comunidades

imaginadas dos aprendizes ouvintes. Sendo: 1) comunidades imaginadas comuns entre as/os aprendizes; 2) comunidades imaginadas comuns entre algumas/ns aprendizes; e 3) comunidades imaginadas individuais entre as/os aprendizes. Quero reiterar que da mesma maneira que tem sido realizado até aqui, o processo analítico continuará sob uma ótica rizomática em relação às teorias que subjazem esta pesquisa.

#### 4.2.1 COMUNIDADES IMAGINADAS COMUNS ENTRE AS/OS APRENDIZES

Após essa caminhada até aqui, acredito que já seja possível argumentar que as práticas de língua e narrativas de um aprendiz podem revelar muitos dados interessantes para uma pesquisa como esta. Porém, é preciso declarar que as lentes oferecidas pelo aporte teórico escolhido têm colaborado muito nesse sentido. Ao apreciar com atenção os dados gerados com e pelos participantes deste estudo, é possível enxergar suas comunidades imaginadas. Para melhor ilustrar essa afirmação, vejamos a seguir suas respostas depois que pergunto o que elas/es almejam pessoalmente ao cursar licenciatura em Letras-Libras.

##### Excerto 08 (Entrevista em áudio e vídeo, 27-10-2017)

**“Angelina”**: É:: eu tenho pensado nisso antes né. Assim eu quero me formar né. Eu quero realmente me tornar é: um profissional NESTA área. Então eu almejo aí depois da minha formação é:: continuar NESTA área .Fazer um mestrado aí é:: ser um professor:: doutor. Tendeu?(( risos)) esse é meu pensamento NESTA área (( risos)).

**“Pivato”**: Conhecimentos:: gerais tanto referente a própria língua... a língua de sinais eu quero ter conhecimentos gerais e aprofundados da língua né ter conhecimentos específico o seu funcionamento a sua:: desde a sua criação a::o seu desenvolvimento quanto ao tempo quanto a relação do ambiente e especificamente a língua...

**“Veloso”**: Ser professora de criança...esse é o meu maior desejo

**“Rezende”**: Pessoalmente eu busco uma formação e almejo trabalhar na área néh...a principio eu pensei em ser professora e agora já não tenho bem certo se é isso que eu quero mesmo

**“Silva”**: Eu tenho dois objetivos...que é a fluência na língua de sinais brasileira e::utilizar isso dentro da minha empresa...como eu vejo lá que não tem...acessibilidades ao surdos por diversos motivos---passo o dia todo falando---eu quero poder dar isso a eles lá...por isso que eu quero...eu entrei na faculdade por isso...para poder aprender toda estrutura da língua...poder conhecer um pouco mais...pelo fato de eu ter muito pouca experiência...esses são meus objetivos

**“Medeiros”**: Conhecimento...e:: só...conhecimento...eu não tenho a pretensão de trabalhar com isso...pelo menos não nesse momento...não tenho a pretensão de trabalhar...e:::para aprofundar conhecimento (isso)

**“Dias”**: Agora?...quando eu entrei na verdade...quando entrei no curso era por que não tinha bacharel...né...quando eu entrei eu queria...eu pensava...assim...como eu queria ser intérprete...não adiantava eu::é::ir fazer pedagogia ou letras polônês por exemplo...ou educação física...eu acho que não combinava...então eu procurei o curso mais perto...por que eu não tinha condições de ir para outro estado que tem...aí quando eu entrei assim...já mudou um pouco...néh...então hoje assim...é:::se eu tiver a oportunidade...eu pretendo lecionar...

**“Quadros”**: Professor universitário...futuramente mestrado...(por aí)((participante responde em Libras))

Fonte: Dados do autor (2019)

Diante da apreciação das narrativas das/os aprendizes ouvintes acima, é possível argumentar e identificar o apontamento de algumas comunidades imaginadas. Lembrando que, nesse trabalho, comunidades imaginadas “referem-se a grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos através do poder da imaginação” (KANNO & NORTON, 2003, p. 241).<sup>87</sup>

Pesquisadores como Norton (2001) e Pavlenko & Norton (2007) destacam que comunidades imaginadas estão diretamente ligadas ao desejo da/do aprendiz de língua em pertencer a um grupo específico no futuro e que justamente esse anseio exerce influência sobre seu investimento nas práticas de língua atual. Em relação às comunidades imaginadas das/os aprendizes ouvintes, percebe-se que algumas são identificadas, tais como: comunidade de profissionais da área de Libras, comunidade de professores, comunidade de experts<sup>88</sup> em Libras e comunidade de sinalizantes<sup>89</sup>.

Como observamos nas entrevistas e no registro narrativo, embora seja identificada mais de uma comunidade imaginada entre as/os participantes da pesquisa, percebe-se que apenas uma é citada pela maioria delas/es, isto é, a comunidade de professores. Esse dado é importante porque informa uma localização de pertencimento

<sup>87</sup> No original “Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination.” (KANNO & NORTON, 2003, p. 241).

<sup>88</sup> O termo experts aqui é utilizado conforme Rampton (1990), ou seja, refere-se as pessoas que adquirem conhecimento sobre a língua de forma significativa e validada por outras pessoas. O autor nos lembra que o conceito de expertise não é inato e nem fixo, porém precisa ser aprendido.

<sup>89</sup> Ver nota 32 na página 52.

condizente com a característica do curso, que é uma licenciatura. No entanto, o que talvez possa parecer curioso é o fato de alguns das/os participantes da pesquisa não mencionarem que almejam ser professoras/es de Libras, uma vez que o curso escolhido forma professoras/es dessa natureza. Esse é um dado interessante, pois embora curioso, não é incomum que pessoas busquem licenciaturas em línguas com outros objetivos, tais como simplesmente aprender a língua ou atuar em outro campo profissional com a mesma. Neste estudo, vamos verificar que muitas/os aprendizes ouvintes confirmam esse argumento.

Ainda no que se refere à comunidade imaginada de professores, existe uma informação pertinente na narrativa de “Carolina”, professora ouvinte da turma, ao final de uma das aulas observadas (conforme vemos na vinheta narrativa a seguir).

#### **Excerto 09 - (Notas de campo, 11/10/17)**

Dia 11 de outubro de 2017 – uma noite de clima agradável – já se aproxima o final da aula quando o último grupo do dia termina de apresentar seu trabalho. A professora “Carolina” então dá início a conclusão do dia através de uma breve síntese dos conteúdos estudados naquele encontro. Após a síntese “Carolina” comenta com as/os alunas/os sobre a importância de estudar aqueles conteúdos tendo em vista que serão professoras/es de Libras e inclusive as/os motiva a futuramente a lecionarem no próprio curso de graduação, assim como, em outros cursos de Letras Libras. Para finalizar a docente comenta com a turma que gosta de lecionar ali devido o respeito mútuo que já vem de disciplinas anteriores com o mesmo grupo.

Fonte: Dados do autor (2019)

Ao lermos com atenção o registro acima, podemos perceber que além do bom relacionamento entre docente e discentes em sala de aula existe algo a mais na narrativa da professora. Sob a luz dos trabalhos como Kanno & Norton (2003) e Norton (2013), podemos argumentar que “Carolina” não expressa apenas uma dedução lógica a respeito da atuação das/os futuras/os formandas/os, porém manifesta também a comunidade imaginada em que ela acredita ou espera que suas/eus aprendizes venham a pertencer.

Situações como essas, que tratam da relação entre as comunidades imaginadas de estudantes com aquelas projetadas por vozes institucionais já foram registradas em trabalhos anteriores, como é o caso do estudo de Kanno (2003), que no contexto japonês, por exemplo, examinou a relação entre educação escolar e desigualdade de acesso ao bilinguismo em quatro escolas japonesas diferentes. Em sua conclusão, Kanno percebeu que as comunidades imaginadas dos gestores dessas escolas

influenciavam diretamente os estudantes que lá estudavam por meio do tipo de bilinguismo a que eles tinham acesso. Embora um pouco diferente do estudo de Kanno (2003), é possível argumentar que o episódio retratado na vinheta narrativa acima serve para refletirmos até que ponto a imaginação das/os professoras/es sobre quais comunidades futuras seus estudantes pertencerão exercem influência sobre os investimentos delas/es em sala de aula e fora dela.

Outro dado notável é o fato da maioria das/os aprendizes relatarem em alguma medida expectativas parecidas em relação ao uso da Libras após o término do curso. Para melhor apreciar veremos suas falas no registro que segue.

**Excerto 10 (Entrevista em áudio e vídeo, 27-10-2017)**

**“Angelina”:** Então é:: a minha expectativa é que eu posso demonstrar essa língua né é::na sociedade né com a interação com pessoas com minha família e:: eu quero quanto mais pessoas saibam dessa língua e tenham contato com essa língua. Tendeu? A minha visão será a melhor. Então é incluir mais pessoas aí no contato com essa língua é minha expectativa. É: ensinando é:: interagindo COM essa língua. Vamos tirar o português ali e usar essa língua como interação.

**“Pivato”:** Acredito que com minha posição depois do curso vai ser como é:: docente então quero ensinar não só apenas a língua não como... é claro uma possibilidade de comunicação por a gente ser um facilitador mas o significado dela em si... no uso dela de cultura...tanto de:: (do) sentido ético (do) sentido identidade quando se usa a língua de sinais então pra mim vai tá tudo isso vai tá incluso no momento que eu vou tá ensinando ela e sinalizando para os futuros alunos meus

**“Veloso”:** Então é:: então eu quero néh trabalhar nessa área de educação com as crianças e como assim eu tenho o lado da igreja também...de tá ensinando as pessoas a terem esse contato...porque muitas vezes elas acham o que?...que os surdos são o que?...doentes néh::e assim eles entenderem que não...que é uma língua e que pode ter a comunicação com eles

**“Rezende”:** Eu acho que vai ser meu instrumento de trabalho néh...acredito que eu vá trabalhar mais...se na docência...ensinando ouvintes...mas mesmo que seja para ensinar surdo eu vou usar...das duas maneiras eu vou usar Libras

**“Silva”:** Todas possíveis né...porque como eu disse eu quero usar...eu JÁ uso isso dentro da minha igreja...[...] e quero usar dentro da minha empresa também...como eu falei...se não der...em outro lugar...mas eu vejo lá que...não sei se eu posso dar um exemplo...[...]

**“Medeiros”:** Acho que eternamente usar a Libras...acho que eternamente assim não tem a Libras já esta nos poros...no sangue...nas células já tá(( faz gestos com as mãos alisando os braços)) então acho que não tem mais (essa) ((faz sinal em Libras de UNIR

e DESUNIR)) desvinculação não tem mais...

**“Dias”:** Ah...tá melhor né...tá fluente...não sei...não sei...é...não sei...(...) depois do curso eu quero usar a Libras para disseminar a língua de sinais

**“Quadros”:** Ah...depende...(porque)eu já uso Libras desde antes de entrar na faculdade e depois continuei usando porque eu entrei na(comunidade) e estou lá todos os dias e uso sempre... ((participante responde em Libras))

Fonte: Dados do autor (2019)

Como vemos nas declarações acima, quase todas/os as/os aprendizes demonstram uma relação especial com a Libras e seu uso. Percebe-se que a maioria afirma que pretende usar a Libras em seus futuros trabalhos, bem como em práticas que envolvam a comunidade surda. Muitas/os delas/es revelam também que inclusive fazem uso constante em outros espaços fora da sala de aula, como é o caso de “Angelina”, que usa Libras na família, “Veloso”, que a utiliza na igreja, e “Silva”, que usa Libras na empresa onde trabalha.

Em relação às comunidades imaginadas, observa-se que, embora não mencionada por todas/os aprendizes, a comunidade de sinalizantes parece ser um espaço esperado para o uso da Libras futuramente. Chego a essa conclusão por considerar que, diferentemente da comunidade surda, a comunidade de sinalizantes integra também ouvintes<sup>90</sup>, além de Surdos e (não) Surdos.

Informações como as registradas nessas narrativas são importantes por possibilitar pensar nas trajetórias das identidades das/os aprendizes e como essas ligações futuras podem negociar sentido de quem são no atual momento em que aprendem Libras como L2. Ainda em relação às comunidades imaginadas das/dos aprendizes ouvintes, quero a seguir dar ênfase às comunidades imaginadas que se assemelham entre elas/es. Para tanto, apreciarei uma a uma no intuito de desvelar as razões de suas aparições.

#### 4.2.2 COMUNIDADES IMAGINADAS COMUNS PARA DETERMINADOS GRUPOS

<sup>90</sup> Aqui esse termo refere-se aos “leigos”. Em outras palavras são pessoas que não são aliadas a luta e militância do povo surdo pela garantia de direitos sociais e contra o ouvintismo (LADD, 1998).

Vimos até este momento que as comunidades imaginadas também são presentes em nossa vida, além de vivermos e interagirmos com muitas comunidades cuja existência pode ser sentida concretamente e diretamente (KANNO & NORTON, 2003). No que se refere este tipo de comunidade em especial (a imaginada), quero lembrar que são tão importantes como as demais comunidades a que pertencemos em nosso dia a dia e que, inclusive, em relação à aprendizagem de línguas, elas podem agir como fontes de investimento (NORTON, 2013).

Sob essa compreensão, retorno à análise das comunidades imaginadas das/os aprendizes ouvintes identificadas na seção anterior, porém desta vez dando destaque apenas às que foram recorrentes (e ainda não comentadas) para determinadas/os aprendizes. Este é o caso das comunidades de: profissionais da área de Libras (excluindo professoras/es) e experts em Libras.

No que tange a comunidade imaginada de profissionais da área de Libras, percebe-se que dois das/os oitos aprendizes mencionam essa comunidade. Esse dado é interessante porque me instigou a pensar na seguinte pergunta: O que levou “Angelina” e “Rezende” a declararem que almejam trabalhar na área de Libras sem especificar em que função? Para lembrar o que disseram nesse sentido, retomo abaixo as suas falas:

#### **Excerto 11 (extraído do excerto 8)**

**“Angelina”:** É:: eu tenho pensado nisso antes né. Assim eu quero me formar né. Eu quero realmente me tornar é: **um profissional NESTA área.** [...]

**“Rezende”:** Pessoalmente **eu busco uma formação e almejo trabalhar na área néh...a principio eu pensei em ser professora e agora já não tenho bem certo se é isso que eu quero mesmo**

Fonte: Dados do autor (2019)

É possível que a resposta para essa questão no caso de “Rezende”, pelo menos, esteja relacionada ao fato da/do aprendiz não manifestar ter certeza que quer se tornar professora/or. Um dado como esse é importante porque nos permite refletir sobre o caráter provisório das identidades. Em sua declaração, “Rezende” afirma que inicialmente seu intuito era futuramente lecionar, porém que no momento não tem mais certeza disso.

Lemos no capítulo 2, em “Estudos de identidade”, que em nossa trajetória nossa identidade pode assumir um caráter provisório, variável e problemático (HALL, 2006). Em outras palavras, nossa identidade não assume uma propriedade permanente. Em relação às questões de identidade e aprendizagem de línguas, Norton (2013) nos lembra que língua e identidade estão intimamente ligadas. Conforme Norton (2015) afirma, “a língua não é apenas um sistema linguístico composto de palavras e sentenças, mas também uma prática social que abarca as identidades dos aprendizes em caminhos diversos e frequentemente contraditórios” (p. 378). A partir dessa compreensão, acredito que seja viável pensar que, assim como “Rezende”, talvez muitos aprendizes de línguas possam variar suas comunidades imaginadas ao longo de sua trajetória, e que essa mudança pode impactar diretamente suas identidades imaginadas e seus investimentos nas práticas de aprendizagem da língua alvo.

Em contrapartida, “Angelina”, que também compartilha da mesma comunidade imaginada, demonstra certa convicção revelando que almeja trilhar um longo caminho pela área de Libras regada a muito estudo e trabalho (incluindo estudos de pós-graduação). Esse dado se mostra significativo porque revela não apenas as comunidades imaginadas a que “Angelina” pretende pertencer, mas também mostra um intuito de dar sequência à sua formação inicial (algo também visto na fala de “Quadros”).

É de se considerar que, de certa forma, “Angelina” (assim como “Quadros”) tem noção da temporalidade do curso em que estuda. Com a possibilidade de visualizar um futuro possível e desejá-lo, ela/e faz com que esse tempo se expanda e aumente suas chances de investimento em seus estudos e suas identidades.

Outra comunidade imaginada comum entre dois ou mais aprendizes é a que estou chamando de “experts em Libras”. Em suas narrativas (que retomo abaixo), vemos em no excerto 8 que “Pivato” quando declara que anseia “[Conhecimentos:: gerais tanto referente a própria língua... a língua de sinais eu quero ter conhecimentos gerais e aprofundados da língua né ter conhecimentos específico o seu funcionamento a sua:: desde a sua criação a::o seu desenvolvimento quanto ao tempo quanto a relação do ambiente e especificamente a língua...]” e “Medeiros” quando afirma que espera conseguir “[Conhecimento...e:: só...conhecimento...eu não tenho a pretensão de trabalhar com isso...pelo menos não nesse momento...não tenho a pretensão de trabalhar...e::para aprofundar conhecimento (isso)]”, que ambas/os aprendizes declaram que almejam ter conhecimento aprofundado da língua (e ao que parece,

também *sobre* a língua). Esse fator, de certa forma, não causa tanta estranheza; afinal de contas, ao concluir um curso de graduação, espera-se que um/uma estudante tenha obtido algum conhecimento técnico ou específico da área estudada.

No entanto, nota-se uma diferença entre esses participantes. Enquanto “Pivato” afirma que anseia por conhecimento porque futuramente lecionará Libras, “Medeiros”, por outro lado, alega que deseja apenas conhecimento. Portanto, Para “Pivato”, a comunidade imaginada de experts em Libras parece ter relação direta a sua comunidade imaginada de professores. Esse dado é relevante, pois permite argumentar que “Pivato” reforça o aspecto múltiplo da identidade (NORTON, 2015), e que também evidencia as gamas de possibilidade em constituir sua identidade presente e imaginada.

“Medeiros”, por sua vez, também nos apresenta algo intrigante. Ao relacionar suas falas, percebe-se que embora a/o aprendiz afirme que só almeja conhecimento e que não tem certeza se pretende se envolver em atividade remunerada (excerto 08), em outro momento ela/e demonstra que já está envolvida/o em várias atividades com a comunidade surda e que essa relação é mais significativa que a própria universidade (excerto 04).

Acredito que falas como essas de “Medeiros” são notáveis, pois remetem ao conceito de expertise (RAMPTON, 1990). Vale destacar que esse conceito não está ligado apenas ao conhecimento que uma pessoa possui sobre uma língua. Como explicado por Rampton, “para alcançar a expertise, passa-se por processos de certificação, em que um indivíduo é julgado por outras pessoas” (RAMPTON, 1990, p. 99)<sup>91</sup>.

Diante do exposto, penso que “Medeiros”, além de revelar uma comunidade imaginada, apresenta também sua condição atual de “expertise” em Libras em outros espaços fora da sala de aula. Como ela/e mesmo declara no excerto 04, sua condição “precária” de conhecimento de Libras não parece ter impedido seu alinhamento e seu engajamento (WENGER, 2010) na comunidade surda. Dados como este são relevantes se considerarmos e admitirmos que a sala de aula não é e nunca foi o único lugar responsável pela constituição da identidade, da aprendizagem e uso da/o estudante de língua.

---

<sup>91</sup> No original “To achieve expertise, one goes through processes of certification, in which one is judged by other people.” (Rampton, 1990, p. 99).

#### 4.2.3 COMUNIDADES IMAGINADAS INDIVIDUAIS DAS/OS APRENDIZES

Acompanhamos até aqui como a imaginação pode funcionar como uma forma poderosa de participação e identificação (WENGER, 2010). Vimos também que as/os aprendizes ouvintes não almejam apenas pertencer a *uma* comunidade, mas a incontáveis outras, o que possibilita uma gama de opções na constituição de suas identidades.

Ainda em relação às comunidades imaginadas das/os aprendizes ouvintes deste estudo, nota-se que elas não são únicas e exclusivas; isto é, elas se repetem muito entre elas/es. No entanto, o que assume contorno singular é a forma com que as/os aprendizes se relacionam com suas comunidades imaginadas. Aqui, destaco o caso de “Silva”, que é o mais fascinante nesse sentido.

Ao observar mais de perto suas declarações sobre o que almeja após o término curso, vemos no registro do excerto 08 que “Silva” anseia “[...] *fluência na língua de sinais brasileira*[...]” a fim de usar dentro da empresa onde trabalha. De certa forma, a/o aprendiz talvez queria sinalizar que também deseja pertencer à comunidade imaginada de experts em Libras, assim como, “Pivato” e “Medeiros”.

No entanto, o que torna tão surpreendente as afirmações de “Silva” é que segundo ela/e isso já acontece. Vemos isso na vinheta narrativa a seguir, contada pela/o aprendiz durante a entrevista.

#### **Excerto 12 (Trecho da entrevista em áudio e vídeo, 27-10-2017)**

Dia 27 de outubro de 2017 – Durante a entrevista “Silva” conta o seguinte episódio – ontem mesmo aconteceu um caso um surdo profundo...não oralizava nada e ele precisava ir no ambulatório...daí nisso...houve um (espaço)...que é uma falta de carro lá dentro da produção...daí eu falei com meu supervisor...nós podemos aproveitar esse espaço para ir no ambulatório...daí ele falou...opa...tranquilo...só espera fulano voltar e vocês vão...fulano voltou e de repente desceu carro e ia voltar a rodar...daí começou a maior burocracia...pois mais libera o piá aí...não mas o Marlon tem que ir junto para interpretar para o piah...daí não tinha nenhum para me substituir...não tinha ninguém para me substituir...e ficou aquele caos lá...a gente ficou mais de vinte minutos para tirar eu do posto da área de trabalho para poder acompanhar ele lá no

ambulatório...então é horrível...esses é um dos exemplos que acontece lá dentro...e deixei ele lá dentro e vi uma cena horrível...eu cheguei no ambulatório e a mulher de lá falou...você aguarda um porquinho? que eu consigo falar com ele...eu falei ok...e ela ...qualquer coisa eu te chamo...deu um minuto ela me chamou de novo...vem aqui eu preciso da sua ajuda...se não bastasse pela triagem...foi passar pelo médico...e ele disse...se precisar de alguma coisa você ajuda e eu do lado presenciando...e ele oralizando puro...falando igual um louco assim((faz gestos com os braços de forma aleatória e abre e fecha a boca))...tipo sabe aquele negócio horrível assim...daí ele olhava pra mim...e eu não podia intervir e dizer...cara você não está entendendo...ele mesmo tomar atitude e dizer...desculpa doutor...cortar o doutor e me chamasse...então eu acho que esse é um belo de um exemplo e com apenas um surdo...tem mais de cem surdos...

Fonte: Dados do autor (2019)

Como podemos observar na vinheta narrativa acima, embora “Silva” anseie ser “fluente em Libras” e usar isso em sua empresa futuramente, a meu ver me parece que no atual momento nada tem a/o impedido de usar a Libras em seu local de trabalho. Contudo, talvez “Silva” tenha mencionado desejar expertise em Libras porque assim se sentirá mais autorizada/o a usar a língua de sinais onde trabalha. Nota-se ao longo desse episódio o quanto foi difícil “Silva” conseguir liberação para conseguir auxiliar o colega Surdo durante o ocorrido. Importante destacar que esse auxílio se tratava de tradução e interpretação entre seu colega Surdo e as pessoas do ambulatório, e isso implica em lembrar que sua função ali na empresa não era de intérprete de Libras, embora conseguisse mediar a comunicação entre eles.

Mediante o que foi apresentado anteriormente, cabe dizer que o episódio narrado por “Silva” revela dados que interessam para esse trabalho, pois oferece a oportunidade de refletir sobre a relação da comunidade imaginada de um/a aprendiz e as comunidades em que ela/e já pertence no momento. E nos oportuniza refletir também sobre a possibilidade de emergir identidades alternativas em detrimento do contingente vivenciado.

#### 4.3 IDENTIDADES DAS/OS APRENDIZES OUVINTES A PARTIR DA NOÇÃO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA

A noção de comunidades de prática tem sido adotada em trabalhos acadêmicos das mais diversas áreas de conhecimento (CALVO, 2017). Em relação ao emprego desse referencial no campo da linguística aplicada, observamos no capítulo 2 como essa concepção de comunidade pode oferecer ferramentas conceituais proveitosas quando o foco de estudo no ASL é a identidade.

No que se refere às ferramentas conceituais oriundas da noção de comunidade de prática, neste trabalho, optou-se fazer uso de: 1) modos de identificação; e 2) participação e não-participação. Vale destacar que foram selecionadas, apenas, estas duas ferramentas, por acreditar que elas podem se transformar em ótimas lentes durante o processo de geração e análise dos dados. Além disso, para se valer de outras ferramentas conceituais, seria necessário dispor de um tempo maior, algo que não ocorrerá tendo em vista o período destinado para realização desta investigação.

Com referência à organização desta seção, assim como as anteriores, ela acontecerá em três momentos: 1) práticas comuns entre todas/os; 2) práticas comuns apenas em determinados grupos; e 3) práticas individuais das/os aprendizes. Essa disposição textual se justifica, pois além de coerência textual neste capítulo, ela possibilita uma análise que olhe para a prática social em contexto coletivo e individual dentro de uma configuração de comunidade de prática.

#### 4.3.1 PRÁTICAS COMUNS ENTRE TODAS/OS APRENDIZES

Acredito que para refletir sobre o processo de aquisição de uma segunda língua dentro de uma configuração de comunidade de prática é necessário levar em consideração que essa comunidade apresenta “um tipo bastante específico de estrutura social com um propósito particular” (WENGER, MCDERMOTT E SNYDER, 2002, p. 41). Ainda no que refere-se à comunidade de prática, Calvo (2017) nos lembra que basicamente o que subjaz esse conceito é noção de parceria de aprendizagem<sup>92</sup>, que se estabelece entre pessoas que compartilham de uma prática comum.

No entanto, vale registrar que Wenger, McDermott e Snyder (2002) nos

---

<sup>92</sup> Na concepção de Wenger (2002) esse termo refere-se um tipo de aprendizagem colaborativa onde as pessoas compartilham algo que eles ativamente fazem, por exemplo, aprender um ofício.

advertem que nem toda comunidade é uma comunidade de prática e nem toda prática faz com que apareça uma comunidade. Em outras palavras, para que uma comunidade seja compreendida como comunidade de prática, é imperativo que seus membros compartilhem suas práticas com regularidade e aprendam coletivamente (WENGER, 1998; CALVO, 2017).

Diante do exposto, como primeira tentativa de apreciar as práticas das/os aprendizes ouvintes de Libras como L2 para compreender o processo de constituição de suas identidades sob o viés da noção de comunidade de prática, foi perguntado se elas/es se consideram membro da comunidade surda, e por que. Com isso, foram obtidas as seguintes respostas:

### **Excerto 13 (Entrevista em áudio e vídeo, 27-10-2017)**

**“Angelina”:** Sim me considero membro da comunidade surda e GOSTO e quero cada vez mais me aprofundar aí nessa comunidade. Conhecer mais da cultura, mais da diversidade. Já tenho bastante conhecimento né assim não TANTO conhecimento, mas eu já tenho até um pouco de conhecimento no sentido de (que) minha esposa é surda então eu já:: fui mais a fundo aí na cultura do Surdo tenho estudado a cultura dos Surdos os jeitos dos Surdos né ali os seus protestos, as suas lutas né então assim eu me considero assim(( risos)) aprofundado na cultura surda. ( membro) isso membro.

**“Pivato”:** Sim porque eu sempre estou:: eu sempre me esforço muito para estar participando (de) todas as atividades da comunidade tá junto... junto com a... os próprios usuários tanto surdo como ouvintes...e sempre estar contribuindo de alguma forma tanto as atividades é::voluntárias que sempre ocorrem como oficinas que tão tendo...então sempre tento participar de alguma forma independente estando assalariado ou não...

**“Veloso”:** Sim me considero... por quê? Ah: por que você consegue...começa a conhecer a cultura deles...começa a fazer parte da vida deles...a entender eles...então eu penso dessa forma

**“Rezende”:** Eu::é complicado hein((faz expressão reflexiva)) eu não participo muito assim...tem gente que participa de grupo de igreja...de grupos de varias situações...eu não participo de nada assim...mas eu me considero da comunidade...bom...eu sou usuária da língua...uso aqui nesse contexto...eu acho válida a luta do surdo...eu apoio...então eu acho que eu sou

**“Silva”:** Hoje eu me considero sim...pelo fato de eu já ter explicado que eu tento fazer o uso constante...e não apenas o uso...porque tem gente que faz o uso...tá dentro da comunidade surda...mas não é da comunidade surda...como assim...ela está ali por um interesse pessoal apenas...existe alguns casos...ela quer ali talvez pela profissão...pelo trabalho dela...ela quer só isso...eu acho que a comunidade surda é muito além disso

né...então eu me considero pelo fato de estar usando no meu trabalho...tá usando na igreja...tá usando no dia-a-dia...tá me interagindo...tá...ter a oportunidade de conhecer o sujeito surdo...e assim... hoje em dia eu entendo o que é um surdo...então eu creio que sim...

**“Medeiros”:** Sim...(porque) porque foi uma coisa natural eu acho...assim foi uma coisa não proposital...eu acho que a Libras entrou na minha vida...e os surdos também...entraram na minha vida...e agora esta tudo misturado nisso((faz sinal em Libras de MISTURAR)) está tudo misturado isso...eu não sei quais as perguntas que virão ela frente...entendeu? mas acho que a resposta é essa...talvez depois eu desenvolva...

**“Dias”:** Sim...porque eu convivo com a comunidade surda...praticamente todos os dias...eu acho que é isso...

**“Quadros”:** Sim...porque eu acredito que convivo mais com a comunidade surda do que com a comunidade ouvinte((participante responde em Libras))

Fonte: Dados do autor (2019)

Ao apreciar com atenção as falas das/os aprendizes acima nota-se que, de forma unânime, todas/os declaram que fazem parte da comunidade surda. Além disso, elas/es destacam no mínimo três aspectos importantes para esse pertencimento: 1) o uso da língua de sinais; 2) o conhecimento da cultura surda; e 3) a convivência com as pessoas Surdas.

Vimos no capítulo 2 deste trabalho que o termo “comunidade surda” é uma noção que refere-se a uma estrutura social composta por Surdos e ouvintes que compartilham interesses comuns em uma determinada localização (STROBEL, 2015). Nessa perspectiva, reconheço que tal estrutura social foi encontrada na sala de aula do curso de Letras Libras, onde estudam as/os participantes desta pesquisa. Em outras palavras, durante as observações de campo percebeu-se que além dos interesses de aprendizagem da Libras e do anseio pela formação profissional, as/os aprendizes ouvintes compartilhavam com suas/eus colegas Surdas/os questões como os três aspectos apresentados no parágrafo anterior.

Com relação a esses aspectos acredito que, sob a ótica da noção de comunidade de prática, eles nos revelem aspectos interessantes a respeito da comunidade surda e suas práticas de pertencimento. No que tange ao uso da língua de sinais na comunidade surda, percebe-se que algumas/ns aprendizes ouvintes atribuem esse aspecto como um dos fatores de pertencimento. Isso pode ser visto nas declarações de “Rezende”, quando diz “[...]bom...eu sou usuária da língua...uso aqui nesse contexto...eu acho válida a luta

*do surdo...eu apoio...então eu acho que eu sou*” e “Silva”, ao destacar que “*Hoje eu me considero sim...pelo fato de eu já ter explicado que eu tento fazer o uso constante[...]*”.

Depois de analisar essas afirmações, observo que apesar do uso da língua de sinais ser um importante fator para o pertencimento à comunidade surda, ainda assim, isso parece não ser o suficiente. Isso pode ser facilmente identificado na fala de “Rezende”, quando afirma “[...]eu acho válida a luta do surdo...eu apoio[...]”. O mesmo pode ser visto na fala de “Silva”, quando diz “[...]tem gente que faz o uso...tá dentro da comunidade surda...mas não é da comunidade surda...como assim...ela está ali por um interesse pessoal apenas...existe alguns casos...ela quer ali talvez pela profissão...pelo trabalho dela...ela quer só isso...eu acho que a comunidade surda é muito além disso né[...]”. Dito de outra forma, entendo que as falas dessas/es participantes revelam que não basta ser usuário de língua de sinais; também é necessário ser um aliado<sup>93</sup> “que milita pela causa Surda, como simpatizante que se interessa pela cultura Surda” (LOPES TERCEIRO, 2018, p. 57).

No que corresponde às questões apresentadas acima, sob a ótica da noção de comunidade de prática, entendo que o uso da Libras como forma de identificação na comunidade surda funcionaria como um tipo de engajamento dentro dessa comunidade (WENGER, 1998). Ou seja, acredito que o uso da língua de sinais na comunidade surda concede ao participante “a capacidade de participar de atividades e interações significativas, na produção de artefatos compartilháveis, em conversas de construção da comunidade e na negociação de novas situações” (WENGER, 1998, p. 184)<sup>94</sup>.

No entanto, parece que no caso da comunidade surda esse tipo de engajamento não é suficiente. Além da/o participante estar engajada/o, é preciso também estar alinhada/o com as práticas e interesses dessa comunidade que podem orbitar em torno das questões da cultura surda, assim como “as lutas e resistência Surda ao ouvintismo”<sup>95</sup> (LOPES TERCEIRO, 2018, p. 57).

Ainda sobre o alinhamento como forma de identificação, vale destacar que alguns aprendizes pesquisadas/os sinalizam que aspectos familiares podem ser um

<sup>93</sup> Termo usado em concordância com Ladd (1998) para referir-se a pessoas ouvintes que se aliam as lutas e resistências dos Surdos numa batalha simbólica em favor do direito e da manutenção da cultura surda e tudo que decorre dela.

<sup>94</sup> No original “the ability to take part in meaningful activities and interactions, in the production of sharable artifacts, in community-building conversations, and in the negotiation of new situations.”(WENGER, 1998, p. 184).

<sup>95</sup> Termo que segundo Lopes Terceiro (2018, p. 57) sugere “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os Surdos”.

importante fator de alinhamento na comunidade surda. Isso fica claro na fala de “Angelina”, quando diz “[...] *eu quero cada vez mais me aprofundar aí nessa comunidade. Conhecer mais da cultura, mais da diversidade. Já tenho bastante conhecimento né assim não TANTO conhecimento, mas eu já tenho até um pouco de conhecimento no sentido de (que) minha esposa é surda então eu já:: fui mais a fundo aí na cultura do Surdo tenho estudado a cultura dos Surdos os jeitos dos Surdos né ali os seus protestos, as suas lutas né então assim eu me considero assim(( risos)) aprofundado na cultura surda. (membro) isso membro*”.

A respeito do excerto acima, fica evidente que a/o aprendiz relaciona o fato de ser cônjuge de uma Surda com questões da cultura e militância surda. Em outras palavras, esse vínculo parece ser um importante fator para o pertencimento na comunidade surda e que, de certa forma, corrobora com os outros dois aspectos de pertencimento da comunidade surda apontados pelos participantes desta pesquisa: conhecer a cultura surda e conviver com pessoas surdas. No que corresponde aos modos de identificação aplicados à comunidade surda, como vimos nos parágrafos acima, acredito que eles são importantes ferramentas conceituais e podem contribuir muito quando almeja-se o entendimento da constituição da identidade das/os ouvintes de Libras como L2.

Importante ressaltar que tanto o engajamento como o alinhamento podem configurar um contexto especial de aprendizado e identidade (WENGER, 1998). Por meio do engajamento, a aprendizagem da Libras pode ser apoiada quando tem acesso aos aspectos participativos e reiterativos da prática em conjunto. Já através do alinhamento, as/os aprendizes podem se tornar parte de algo maior e isso pode funcionar como fonte de investimento, fazendo com que elas/es canalizem seus esforços em sua aprendizagem da língua de sinais.

Por outro lado, para além do engajamento e alinhamento, acredito que as narrativas das/os aprendizes ouvintes também correspondem a uma terceira forma de identificação, a saber, a imaginação (WENGER, 2010). Até aqui, apreciamos um pouco apenas dois dos modos de identificação propostos por Wenger (1998). Porém, assim como esse autor, considero que a imaginação também pode oferecer boas reflexões acerca do modo de identificação em uma comunidade.

Considerando a sala de aula dos participantes deste estudo como um espaço de localização da comunidade surda, observamos sob viés da noção da comunidade de

prática como as/os aprendizes ouvintes podem estar engajadas/os ou alinhadas/os nesta comunidade e como isso impacta em suas identidades de aprendizes de Libras como L2.

No entanto, ao analisar de forma detalhada as narrativas registradas no excerto 13, percebe-se que a imaginação parecer também ser utilizada como modo de identificação na comunidade surda. Nota-se que, com exceção de “Rezende” e “Silva”, que fazem referência sobre grupos religiosos e o trabalho como possíveis espaços dessa comunidade, as/os demais aprendizes não fazem referência à localização da comunidade surda em outros espaços (como vemos nas declarações abaixo):

#### Excerto 14 extraído do excerto 13

**“Angelina”:** Sim **me considero membro da comunidade surda** e GOSTO e quero cada vez mais me aprofundar aí nessa comunidade[...]

**“Pivato”:** Sim porque eu sempre estou:: **eu sempre me esforço muito para estar participando (de) todas as atividades da comunidade**[...]

**“Veloso”:** **Sim me considero...** por quê? Ah: por que você consegue...começa a conhecer a cultura deles...começa a fazer parte da vida deles...a entender eles...então eu penso dessa forma

**“Medeiros”:** Sim...(porque) porque foi uma coisa natural eu acho...assim foi uma coisa não proposital...eu acho que a Libras entrou na minha vida...e os surdos também...entraram na minha vida...e agora esta tudo misturado nisso

**“Dias”:** Sim...porque eu **convivo com a comunidade surda**...praticamente todos os dias...eu acho que é isso...

**“Quadros”:** Sim...porque eu acredito que **convivo mais com a comunidade surda** do que com a comunidade ouvinte((participante responde em Libras))

Fonte: Dados do autor (2019)

Em outros termos, nota-se nesses fragmentos que a comunidade surda apenas é mencionada, sem ser dito onde ela pode ser encontrada. À primeira vista, esse detalhe parece não ter relevância; entretanto, quando observado através da noção da comunidade de prática e suas ferramentas conceituais que essa noção pode oferecer, percebe-se que é possível argumentar sobre o aspecto imaginado dessa comunidade.

Ao não especificar a localização da comunidade surda, entendo que as/os aprendizes estão, talvez sem dar-se conta, ampliando o senso de si e das possibilidades de pertencer a todos os espaços em que a comunidade surda pode acontecer. Sob esse

pensamento, acredito que a imaginação como modo de identificação seja um elemento importante na busca pelo entendimento do processo de constituição da identidade da/o aprendiz ouvinte de Libras como L2, sobretudo no espaço de sala de aula. Em outras palavras, quando a/o aprendiz se imagina fazendo parte da comunidade surda em vários outros lugares, tal imaginação pode funcionar como uma fonte de investimento de aprendizagem de Libras.

Importante registrar que esse aspecto imaginado da comunidade surda já foi apontado há mais de 17 anos por pesquisadores como Senghas & Monaghan (2002), que em seu estudo intitulado “SINAIS DOS SEUS TEMPOS: Comunidades Surdas e a Cultura da Linguagem”<sup>96</sup> destacam que a noção de comunidades imaginadas de Anderson (1991) oferece um viés teórico útil, “fornecendo alguma ligação entre as abstrações de relações idealizadas (potencial) e ações cotidianas de grupos e indivíduos localizados, especialmente com respeito às identidades nacionais” (SENGHAS & MONAGHAN, 2002, p. 79).<sup>97</sup> Neste trabalho, os autores rememoram que alguns intelectuais propuseram termos como DEAF-WORLD<sup>98</sup> como uma espécie de metáfora geográfica que transcende as fronteiras nacionais e “invoca as experiências de indivíduos e grupos surdos como eventos unificadores, ao mesmo tempo em que celebra a diversidade de Surdos de uma maneira antiessencialista” (SENGHAS & MONAGHAN, 2002, p. 80). Nessa perspectiva, Senghas & Monaghan (2002, p.79), destacam que “a imaginação pode localizar fisicamente as comunidades”. Os autores ainda afirmam que a noção de comunidade imaginada pode ser útil e fundamental para entender a comunidade surda.

Acompanhamos até aqui como os modos de identificação como ferramentas conceituais provenientes da noção de comunidade de prática podem ser úteis na busca pela compreensão da constituição da identidade das/os aprendizes participantes desta pesquisa. Observamos também como “o engajamento, imaginação e alinhamento criam relações de pertencimento que expandem a identidade através do espaço e do tempo de maneiras diferentes” (WENGER, 1998, p. 181)<sup>99</sup>.

---

<sup>96</sup> No original “SIGNS OF THEIR TIMES: Deaf Communities and the Culture of Language”

<sup>97</sup> No original “providing some linkage between the abstractions of idealized (potential) relationships and day-to-day actions of localized groups and individuals, especially with respect to national identities.” (SENGHAS & MONAGHAN, 2002, p. 79)

<sup>98</sup> Termo proposto por Lane et al. (1996) como para imaginar uma identidade social dos Surdos que rompessem com barreiras geográficas ao redor do mundo.

<sup>99</sup> No original “Engagement, imagination, and alignment each create relations of belonging that expand

Vale destacar que nesse segmento optou-se por apreciar apenas práticas comuns entre as/os aprendizes sob a ótica dos modos de identificação de Wenger (1998; 2010), a fim de buscar entender melhor questões relacionadas à constituição da identidade das/os participantes deste estudo. Práticas comuns a alguns grupos e práticas individuais das/os aprendizes serão objeto de análise e discussão a seguir.

#### 4.3.2 PRÁTICAS EM COMUM PARA DETERMINADOS GRUPOS

Temos acompanhado ao longo desse capítulo como os modos de identificação que emergem da noção de comunidade de prática de Wenger (1998) podem ser úteis e interessantes no esforço de compreender a constituição da identidade das/os participantes desta pesquisa em relação ao processo de aquisição de Libras como L2. Esses modos de identificação como ferramentas conceituais possibilitaram, no segmento anterior, ricas reflexões sobre as práticas comuns entre as/os aprendizes ouvintes com relação à constituição de suas identidades. No entanto, neste momento me debruço atento sobre as práticas em comum para determinados grupos de aprendizes, na tentativa incansável de compreender como acontece a constituição de suas identidades.

Para o cumprimento de tal objetivo, foi perguntado aos aprendizes se elas/es têm preferência por surdos ou ouvintes para realizar trabalhos acadêmicos, e os motivos para suas respostas. Com isso, obtive as seguintes respostas:

#### **Excerto 15 (Entrevista em áudio e vídeo, 27-10-2017)**

**“Angelina”:** É:: pelos Surdos porque pela língua né é:: as vezes o ouvintes fala muito o português. Você entendeu. Então a língua fica fora de contato. As vezes vai fazer um trabalho então por isso que eu costumo fazer mais com o Surdo que dai eu utilizo a língua. A língua que tá ali na sala de aula na que é a primeira língua dos surdos e a segunda língua a minha. Então como o curso É NÉ letras Libras eu prefiro. Porque as vezes o ouvinte ele ele usa muito o português a explicação então. Eu prefiro mesmo a Libras.

**“Pivato”:** Assim...eu normalmente não julgo se é surdo se é ouvinte... o que me pesa bastante é comprometimento não necessariamente se a pessoa vai fazer o trabalho da forma mais perfeita e se o histórico dela faz trabalhos perfeitos...não...mas sim se ela vai fazer mesmo se ela esta comprometida ao que foi proposto também isso que vai ser... se vai ser surdo e se vai ser ouvinte isso é independente

**“Veloso”:** Os dois...pra mim tem que ter os dois... por que no contato com os surdos eu vou aprender novas coisas

**“Rezende”:** Não tenho...não tenho...tenho preferência por pessoas legais

**“Silva”:** Olha EU... a minha opinião...com surdos...eu prefiro surdos pelo fato de::por dois motivos...um você vai tá em contato com a língua ali e vai tá aprendendo cada vez mais...e dependendo da atividade...o ouvinte te ajuda na questão do português...a escrita...mas você vai apresentar esse trabalho...em português e Libras...então eu fazendo com o surdo...eu vou ter ali a dificuldade...essa dificuldade que eu encontro na realização é a dificuldade que eu vou encontrar depois para apresentar...então eu realizando isso antes eu tiro minhas dúvidas antes...eu pergunto qual é o sinal disso?...como é que eu faço (nesse) contexto?...como que eu faço aquilo?...porque lá na frente eu já sei...as vezes a minha dúvida é a própria duvida do ouvinte colega dali de sala de aula...e ele vai me perguntar e eu já sei responde até em LIBRAS...do jeito que talvez um surdo faria...

**“Medeiros”:** Eu acho que para mim é:: indiferente num certo aspecto e em outro aspecto essa diferença é importante...eu vou falar no aspecto que para mim é importante...que é mais fácil pra mim trabalhar com ouvintes devido a minha dificuldade que eu tenho com a Libras...então a comunicação se dá de uma forma mais...flui de uma forma mais natural ((faz gestos com a mão enquanto fala))...mas eu gosto de trabalhar com surdo e quando há essa interação eu percebo que a comunicação acontece tal e qual...acontece igual...para mim funciona assim...não importa se é surdo ou ouvinte...eu acho que se a pessoa é generosa...é participativa...a comunicação se dá e acontece...

**“Dias”:** Por surdo...por que eu tenho mais contato com surdo na sala do que com ouvinte...agora

**“Quadros”:** Não tenho preferência...na verdade em relação a preferir surdo ou ouvinte...o foco não é a audição...eu escolho a pessoa indiferente se é surdo ou ouvinte((participante responde em Libras))

Fonte: Dados do autor (2019)

Mediante leitura e análise das declarações acima, através das lentes que oferecem os modos de identificação (WENGER, 2010), nota-se que em relação à preferência por colegas de sala Surdos ou ouvintes para a realização de trabalhos acadêmicos, foram encontrados os seguintes resultados: 1) aprendizes que preferem Surdos; 2) aprendizes que não têm preferência por Surdos ou ouvintes; e 3) aprendiz que prefere tanto Surdos como ouvintes.

No que tange aos aprendizes ouvintes que afirmam dar preferência por colegas de classe Surdos para a realização de trabalhos acadêmicos, observa-se que um dos

argumentos que é fortemente usado gira em torno da questão do uso da língua de sinais. Percebe-se nas falas de “Angelina” e “Silva” que o pressuposto é o mesmo. Em outras palavras, ambos argumentam que preferem fazer trabalhos acadêmico com Surdos porque essa interação permite maior uso e aprendizagem da Libras.

Ainda relativo aos aprendizes que preferem Surdos para feitura de trabalhos acadêmicos, “Dias”, que também se declara adepto/a aos colegas Surdos, chama atenção para sua justificativa, pois afirma que convive em sala de aula mais com colegas Surdos do que ouvintes. Diferentemente de “Angelina” e “Silva”, seria essa convivência que motiva sua predileção.

Acredito que dados como esses sugerem a prática de alinhamento e engajamento por parte dessas/es aprendizes ouvintes. Entendo que o fato dessas/es aprendizes optarem por colegas Surdos para fazerem atividades acadêmicas em sala sinaliza que em certa medida elas/es estão alinhadas/os com a ideia de que usar a língua de sinais com os Surdos na sala de aula contribuirá com sua aprendizagem da Libras, como mostra a declaração de “Angelina” quando diz “[...] *Às vezes vai fazer um trabalho então por isso que eu costumo fazer mais com o Surdo que daí eu utilizo a língua.* [...]”

Ainda sobre o alinhamento, Wenger (1998) nos lembra que esse modo de identificação implica em um investimento de energia pessoal que emerge das relações mútuas envolvidas na negociação de uma prática compartilhada. Nesse sentido, entendo que o alinhamento das/os aprendizes ouvintes pode configurar como combustível que alimentaria suas práticas de engajamento, entendida aqui como o uso da Libras na sala de aula.

Além da reflexão anterior, sobre a relação entre alinhamento e investimento na aprendizagem de Libras, acredito que seja pertinente também mencionar que as falas apresentadas pelo grupo de aprendizes que preferem Surdos para realizar trabalhos em sala podem estar relacionadas à ideologia do falante nativo<sup>100</sup>. Em outras palavras, a decisão das/os aprendizes em escolher os Surdos em detrimento de ouvintes pode estar fundamentada na crença de que Surdos, por serem usuários de Libras como L1, são mais qualificados e detêm maior conhecimento da língua de sinais do que qualquer outro usuário. Vale destacar, portanto, que muitos autores (RAMPTON, 1990; CANAGARAJAH, 1999; COOK, 1999; RAJAGOPALAN, 1997, 2004; KRAMSCH,

---

<sup>100</sup> Esse termo aqui é entendido conforme Figueiredo (2011, p. 67) que afirma: “a visão de falante nativo como falante ideal e modelo de perfeição não se iniciou propriamente com Chomsky.” Segundo essa autora, esse entendimento é muito anterior e era aliada ao que se considerava “O bom falante”.

2001;) concordam que o fato de um indivíduo adquirir uma língua como L1 não o concede uma competência absoluta sobre determinada língua. Pelo contrário, esses autores reforçam que esse entendimento ligado à ideia de falante nativo como superior é considerado uma falácia.

Por outro lado, dentre as/os estudantes que optam por Surdos, existem também aquelas/es aprendizes que alegam não fazer distinção se o colega é Surdo ou ouvinte, e argumentam que a escolha por parceiros de trabalho se deve a outros critérios e aspectos que não necessariamente o uso restrito da Libras. No que refere-se aos critérios apontados, encontramos nas falas de “Pivato”, “Rezende”, “Medeiros” e “Quadros” especificações como: comprometimento na realização da tarefa, pessoas legais, generosidade e participação.

Para além desses parâmetros mencionados acima, existe uma informação nas falas de “Medeiros” que parece muito interessante. Ao afirmar que não tem preferência por Surdos ou ouvintes em sala de aula, a/o aprendiz revela que acredita que é mais fácil trabalhar com ouvinte, devido a sua dificuldade com a Libras e ao fato que com os ouvintes a comunicação flui de maneira mais natural. Mediante o exposto, pode-se argumentar que talvez “Medeiros” revele que nem sempre os modos de identificação de um aprendiz ouvinte de Libras em sala de aula estará relacionado com questões de uso da Libras e que a/o aprendiz pode estar alinhado e engajado de formas distintas de acordo com a contingência do momento.

Nessa perspectiva, Wenger (1998) nos lembra que, embora os modos de identificação não sejam mutuamente exclusivos, uma determinada comunidade pode ser constituída por esses modos em várias proporções e combinações. O autor nos lembra ainda que esse processo resultaria em comunidades com qualidades distintas. Em outras palavras, acredito que isso explicaria as diferenças em relação às práticas das/os aprendizes relativos à escolha de seus colegas de classe.

Por fim, e não menos importante, ainda existe a declaração de “Veloso” que afirma ter preferência tanto por Surdos como ouvintes, porém argumenta que “[...] *no contato com os surdos*[...]” vai aprender novas coisas. Após análise do relato dessa/e aprendiz percebe-se que embora declare optar por Surdos e ouvintes, ainda assim frisa a respeito do contato com Surdos por acreditar que isso possa variar suas possibilidades de aprender.

No que corresponde à aprendizagem mencionada, “Veloso” não deixa claro se

está se referindo à aprendizagem de Libras ou a um componente curricular específico. Entretanto, o que chama atenção é o fato da/o aprendiz atrelar aprendizagem seja do que for com o contato com os Surdos de sua sala. Vale registrar que minha curiosidade recai justamente sobre essa ideia apresentada por “Veloso”, e que talvez essa/e aprendiz queira sinalizar que sua possibilidade de aprender coisas novas esteja ligada a suas práticas de engajamento, que podem variar quando está alinhada/o com as práticas sociais de seus colegas Surdos.

É importante dizer que acompanhamos até aqui como as ferramentas conceituais que advém da noção de comunidade de prática, representadas pelos modos de identificação, podem ser um enquadramento teórico útil para analisar e tentar entender um pouco a identidade de aprendizes de L2. Todavia, quero destacar que para este trabalho também foram selecionadas outras perspectivas, também sob o viés da comunidade de prática de Wenger (1998; 2010), a saber: participação e não participação. Esses fatores serão usados a seguir para analisar as práticas individuais das/os aprendizes ouvintes, a fim de compreender melhor a constituição de suas identidades no processo de aquisição de Libras como L2.

#### 4.3.3 PRÁTICAS INDIVIDUAIS DAS/OS APRENDIZES

Temos testemunhado como as práticas sociais de aprendizagem revelam que as identidades dos aprendizes ouvintes de Libras como L2 são complexas e fragmentadas (HALL, 2006). Porém, vimos também que, embora fragmentadas, suas identidades se configuram como nexos de pertencimento (WENGER, 1998), o que permite acrescentar traços de suas trajetórias na constituição de suas identidades, bem como, na aprendizagem da Libras.

No que corresponde às práticas individuais das/os aprendizes, optou-se aqui neste segmento por olhar apenas para aquelas que são mais singulares, como as de “Angelina” e “Medeiros”, pois acredito que são as práticas que mais provocam reflexão sobre as ferramentas conceituais não exploradas até este momento. Nesse sentido, me refiro ao conceito de participação e não-participação que advém da noção de comunidade de prática cunhado por Wenger (1998). No intuito de cumprir com tal objetivo, começo com a vinheta narrativa a seguir.

**Excerto 16 - (Notas de campo, 06/10/17)**

Dia 06 de outubro de 2017 – uma noite de clima agradável – o professor já está em sala, dá alguns avisos e pede que a turma se divida em grupos para a realização de uma determinada atividade. A disciplina estudada no dia é Libras III, o professor é Surdo e sinaliza em Libras a maior parte do tempo. Durante a organização das/os estudantes na sala, percebo que um estudante ouvinte (a quem identifico como “Angelina”) fica um pouco distante dos demais até que integrantes de um grupo formado por Surdos e ouvintes lhe convidam para que se agrupe juntamente com eles. A aula vai acontecendo lentamente e percebo que as interações deste grupo não são uniformes. Em outras palavras há um misto no uso de Libras e português na interação entre os membros do grupo, com exceção de “Angelina” que diferentes dos demais ouvintes, insiste em interagir somente em Libras. Em certo momento algo curioso acontece, um colega ouvinte do grupo fez uma pergunta a todos os ouvintes do grupo que lhe responderam de pronto em português exceto “Angelina” que sem titubear responde de imediato apenas em Libras. Em outro momento mais a frente “Angelina” se ausenta do grupo, vai até o professor e fica conversando em Libras com o professor por um tempo. Após o término da conversa “Angelina” retorna, e diferente de antes, senta mais próximo de seus colegas.

Fonte: Dados do autor (2019)

Como podemos acompanhar, a vinheta narrativa acima apresenta um pouco as práticas de um/a aprendiz ouvinte em um contexto de realização de atividade em grupo em sala de aula durante uma aula de Libras. No episódio retratado, nota-se como “Angelina” interage e participa com as/os demais colegas de seu grupo para realização da atividade proposta pelo professor. Em relação à participação, é possível perceber que num primeiro momento a/o aprendiz fica distante do grupo, mas que com o passar do tempo e após algumas interações, “Angelina” acaba se aproximando e participando mais.

No que corresponde à participação de “Angelina”, pode-se argumentar que, sob uma perspectiva da comunidade de prática, sua participação em um primeiro momento é marcada por perifericidade (WENGER, 1998). Em outras palavras, o distanciamento aparente dessa/e aprendiz pode ser entendida como um tipo de não-participação, que é tão relevante como a participação, pois pode possibilitar e conduzir a uma participação plena ou manter uma trajetória periférica e ainda assim contribuir para sua experiência de identidade.

Sobre a não-participação, Wenger (1998, p. 165) afirma que “é uma parte inevitável da vida em uma paisagem de práticas”.<sup>101</sup> Para esse autor, em um mundo

---

<sup>101</sup> No original “is an inevitable part of living in a landscape of practices.”(WENGER, 1998, p. 165)

complexamente estruturado por comunidades interligadas de prática, estamos constantemente transitando entre participação e não-participação. O autor ainda afirma que essa dinâmica é importante, pois possibilita experiências que contribuem para a constituição de nossas identidades.

Já no que corresponde a sua interação com o grupo, percebe-se que “Angelina”, mesmo de forma periférica, insiste em se comunicar apenas em Libras até mesmo com os membros ouvintes do grupo quando elas/es usam o português. Nesse sentido, pode-se argumentar que ao usar a Libras, “Angelina” também está constituindo e reafirmando sua identidade de aprendiz de Libras.

Sobre o exposto acredito que podemos encontrar mais respostas no excerto a seguir.

**Excerto 17 - (Notas de campo, 11/10/17)**

Dia 11 de outubro de 2017 –conversa com “Angelina” momentos antes de iniciar a aula sobre sua participação e interação na aula do dia 06/11/2017.

**Pesquisador:** Por quê na aula passada você estava mais distante do grupo?

**“Angelina”:** Porque eles estavam conversando demais.

**Pesquisador:** Por quê quando você era perguntada/o em português por alguns membros ouvintes do grupo, você só respondia em Libras?

**“Angelina”:** Porque tinha duas surdas no grupo e inclusive uma delas em conversa comigo disse que não entendia nada e disse que ela deveria comunicar isso ao grupo.

Fonte: Dados do autor (2019)

A partir das informações desse registro, observa-se como “Angelina”, além de justificar sua não-participação no grupo, também esclarece que só interagiu em Libras porque duas das integrantes eram surdas. De outra maneira, podemos argumentar que o engajamento de “Angelina” decorre da relação estabelecida com essas integrantes surdas.

Vimos em segmentos anteriores como os modos de identificação se tornam constituintes de nossas identidades. No entanto, esse episódio de “Angelina” nos revela aspectos interessantes sobre a constituição de nossa identidade. Como vemos a seguir em Wenger (1998, p. 164),

Nós não apenas produzimos nossas identidades através das práticas em que nos

engajamos, mas também nos definimos através de práticas nas quais não nos engajamos. Nossas identidades são constituídas não apenas pelo que somos, mas também pelo que não somos. Na medida em que podemos entrar em contato com outras formas de ser, o que não somos pode se tornar uma grande parte de como nós definimos.<sup>102</sup>

Mediante o que afirma Wenger (1998), é possível argumentar que o fato de “Angelina” não usar português com seus colegas ouvintes fez com que ela/e experimentasse outras formas de não ser e, assim, ampliasse as possibilidades de definir sua identidade.

Acompanhamos até aqui as práticas de “Angelina” e observamos como a participação e não-participação podem provocar tamanha reflexão sobre aspectos da identidade de um/a aprendiz. A partir de agora, exploraremos um pouco mais essas nuances, porém através da análise e reflexão das práticas de “Medeiros”, como vemos na vinheta a seguir.

#### **Excerto 18 - (Notas de campo, 11/10/17)**

Dia 11 de outubro de 2017 – uma noite de clima agradável – é aula de fonética e fonologia, e um grupo está apresentando um trabalho. O grupo é formado com três aprendizes ouvintes e é “Medeiros” quem inicia a apresentação. Ela/e confessa estar nervosa/o e após dar algumas explicações sobre seu tema fica distante do seu grupo durante toda apresentação. No entanto interage com os integrantes em sempre que necessário.

Fonte: Dados do autor (2019)

Ao analisar o episódio narrado acima, percebe-se que, assim como a/o aprendiz apresentada/o parágrafos anteriores, “Medeiros” também parece revelar práticas de não-participação na sala de aula. No registro apresentado, vemos que a/o aprendiz por algum motivo se distancia e passa a participar da atividade de forma periférica, mas isso não impede que ela/e interaja com os integrantes do seu grupo.

Como observamos, Wenger (1998, p. 165) no lembra que “experiências de não

<sup>102</sup> No original “We not only produce our identities through the practices we engage in, but we also define ourselves through practices we do not engage in. Our identities are constituted not only by what we are but also by what we are not. To the extent that we can come in contact with other ways of being, what we are not can even become a large part of how we define ourselves.” (WENGER, 1998, p. 164)

participação não necessariamente criam uma identidade de não participação”.<sup>103</sup> No entanto, essas experiências são uteis, pois permitem experimentar práticas que ajudam a definir nossa identidade.

No que tange as práticas de participação de “Medeiros” na aula de Libras, rememoramos que no excerto 02 ela/e declara que participa pouco e justifica dizendo: *“Porque eu não consigo me expressar em Libras...embora eu tenha compreensão...e não tenho cem por cento de compreensão...mas eu acho que eu tenho maior compreensão que produção...que capacidade de produção..então eu mais observo...”*.

A partir dessa declaração de “Medeiros”, talvez possamos argumentar que o fato de não sentir segurança para apresentar o trabalho em Libras foi o que provocou sua não-participação nas atividades do grupo na maioria dos momentos durante a apresentação. No que refere-se à não-participação, Wenger (1998) nos embra que ela é uma oportunidade para aprender. Em outras palavras, a não-participação de “Medeiros” pode apontar para um aspecto capacitador de sua futura participação.

Observamos até aqui nesse segmento como as ferramentas conceituais advindas da noção de comunidade de prática, como os modos de identificação e a participação e não-participação, podem ser extremamente úteis para analisar as práticas de aprendizes ouvintes de Libras na busca pelo entendimento da constituição de suas identidades. Vimos também ao longo desse capítulo como essas/es aprendizes podem estar investidos na aprendizagem da Libras de diferentes formas e lugares. Além disso, apreciamos como suas comunidades imaginadas podem funcionar como fontes de investimento para aprendizagem de Libras, assim como, ampliar o processo de auto definição e expandir suas identidades pelo espaço e tempo.

Assim, com a certeza e consciência de que a análise e as discussões dos dados apresentados neste capítulo não exprimem uma totalidade, mas apenas uma parte das possibilidades de interpretação, encaminho-me para o capítulo a seguir, que apresentará a conclusão deste trabalho.

---

<sup>103</sup> No original “Experiences of non-participation do not necessarily build up to an identity of non-articipation.” (WENGER, 1998, P. 165)

## 5 CONCLUSÃO E (IN)CONCLUSÃO

Realizar uma pesquisa sobre identidade sob um viés etnográfico é no mínimo desafiador. No entanto, vale registrar que além do desafio imposto, este estudo me proporcionou uma verdadeira experiência de identidade. Isso não podia ser diferente, pois trabalhar com um tema de investigação tão íntimo como o desta pesquisa me permitiu rememorar toda minha trajetória e redefinir minha identidade como falante de Libras como L2.

Como apresentei na introdução deste trabalho, foi justamente a partir das minhas práticas sociais em Libras na comunidade surda ao longo da minha trajetória que nasceu esse projeto investigativo. Enquanto profissional bilíngue e membro dessa comunidade singular, que é a comunidade surda, sempre tive curiosidades sobre o processo de aquisição de Libras por pessoas ouvintes. Porém, foi apenas como pesquisador que consegui encarar o desafio de tentar responder as perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação.

Assim como Norton (2000, p.20), “ao investigar a relação entre identidade e aprendizagem de línguas, as perguntas que fiz, os dados que considerei relevantes e as conclusões que tirei foram informados pelo trabalho de pesquisadores educacionais”<sup>104</sup>. No caso desta pesquisa, me embasei principalmente nas áreas de Estudos Culturais, Estudos Surdos, Aquisição de L2 e Linguística Aplicada.

Ao longo deste trabalho, pudemos apreciar um pouco dos estudos de identidade sob diferentes enquadramentos teóricos, o que foi muito útil, pois permitiu uma reflexão mais ampla sobre a noção de identidade e sua aplicação a contextos bem específicos, como vimos no segmento que tratou da identidade nos Estudos Surdos. Acompanhamos também, por meio de um viés social, estudos sobre ASL e pudemos ver como ao longo de mais de duas décadas esse tema foi fortemente debatido e se converteu em uma importante área de estudos dentro do campo da Linguística Aplicada.

As pesquisas no campo da linguística aplicada têm-se mostrado substanciais ao estudo de aquisição de Libras como L2 por ouvintes, já que tem havido um crescente interesse de investigação pelo tema, além do aumento da curiosidade e entusiasmo de

---

<sup>104</sup> No original “In investigating the relationship between identity and language learning, the questions I have asked, the data I have considered relevant and the conclusions I have drawn have been informed by the work of educational researchers” (NORTON, 2000, p. 20).

ouvintes em aprender a Libras no nosso país.

No que corresponde aos estudos de ASL aplicado às línguas de sinais, pudemos verificar que tanto em contexto internacional como em contexto nacional as pesquisas sobre aquisição de línguas de sinais como L2 por ouvintes sob a abordagem da identidade ainda são muito incipientes se comparados aos trabalhos científicos que investigam as línguas orais. No entanto, em meio à escassez de investigações empíricas dessa natureza foram encontrados trabalhos no Brasil que dão um vislumbre sobre os estudos da aquisição de Libras como L2 por ouvintes em uma concepção social da linguagem (GESSER, 1999; 2006). Esses estudos foram relevantes, pois contribuíram com esta pesquisa por meio de suas reflexões, sobretudo, com seus encaminhamentos metodológicos, possibilitando assim um desenho de pesquisa que melhor permitisse atingir os objetivos desta investigação.

Como pudemos observar neste estudo, além do progressivo interesse de aprendizagem da Libras por ouvintes na sociedade, os espaços institucionais onde essas pessoas podem aprender essa língua de sinais tem proporcionado experiências singulares de identidade para esses sujeitos. Nesse contexto nossa problemática teve como questionamento principal a seguinte indagação. Como se constitui a identidade de aprendizes ouvintes de Libras como L2?

Sob o viés de uma pesquisa de perspectiva qualitativa, interpretativa e etnográfica educacional, buscamos ouvir e observar as práticas de língua das/os aprendizes ouvintes de um curso de licenciatura em Letras Libras, na tentativa de entender a questão central deste trabalho relativo a três fatores: 1) investimentos; 2) comunidades imaginadas; e 3) comunidade de prática. Vale dizer que cada um desses aspectos e enquadramento teórico orientou a análise das práticas de língua dessas/es aprendizes sob três modos: a) comuns entre todos as/os aprendizes; b) comum em determinados grupos; e c) individuais.

Os resultados encontrados demonstram que, em relação às questões de identidade e investimento, as/os investigadas/os revelaram que estavam investidas/os nas práticas de língua de formas distintas e com singularidades bem específicas. Em outras palavras, esses investimentos são relacionados ao uso da Libras em vários espaços, bem como à relação desta com a participação das atividades na sala de aula.

Observou-se também que muitas vezes o/a aprendiz estava pouco investida/o na sala de aula, porém estava muito investida/o em outros espaços onde acontecia o uso da

Libras – tais como igreja, trabalho e outros espaços em que as/os aprendizes (con)viviam com a comunidade Surda. Nesse sentido, vale dizer que o uso da Libras e a interação social nesses espaços externos à universidade são tão significativos para a aquisição dessa língua quanto a sala de aula.

Ainda no que corresponde ao investimento e identidade das/os aprendizes nas práticas de aprendizagem de Libras, os dados revelaram que a relação com outros sujeitos da sala de aula, entre eles professores e colegas surdos, foram de suma importância, pois essa diversidade de interação promoveu um espaço marcado pela diferença e possibilitou significativas experiências de identidades.

No que concerne à identidade e investimento dos outros participantes da pesquisa, os dados revelam, ainda que timidamente, a necessidade de reflexão sobre os investimentos na aprendizagem de Libras por parte de professores/as ouvintes de Libras. Apreciamos na extensa literatura que pauta a questão de identidade, investimento e aprendizagem de língua que o foco recai majoritariamente sobre o aprendiz e que pouco se comenta sobre o/a professor/a. De outro modo, quem sabe esse não seja esse um tema latente que mereça ser investigado.

Em relação à identidade e comunidades imaginadas, os resultados sugerem que as/os aprendizes ouvintes revelam pertencer a algumas comunidades imaginadas, tais como: comunidade de profissionais da área de Libras; comunidade de professores; comunidade de experts em Libras; e comunidade de sinalizantes. Percebeu-se que tais comunidades, além de expandir as possibilidades de identidades das/os aprendizes, também funcionam como fonte de investimento para aprendizagem de Libras como L2. Outro resultado interessante é que as/os aprendizes demonstram almejar pertencer a mais de uma comunidade, e com isso revelam que transitam por diferentes comunidades imaginadas, o que reforça o aspecto múltiplo da identidade (NORTON, 2015).

Contudo, tanto o investimento quanto o aspecto imaginado da identidade não foram os únicos resultados que emergiram da análise das práticas de língua das/os aprendizes ouvintes. Também foram identificados aspectos ligados aos modos de identificação, participação e não-participação, todos emergentes da noção de comunidade de prática (WENGER, 2010).

No que diz respeito aos resultados relativos à identidade das/os participantes e aspectos provenientes da noção de comunidade de prática, constatou-se – por meio das ferramentas conceituais mencionadas no parágrafo anterior, que a sala de aula, bem

como, os lugares fora dela são espaços onde também se localiza a comunidade surda – que as/os aprendizes ouvintes participam das práticas de língua com diferentes modos de identificação. No que corresponde a esses modos de identificação, as práticas de engajamento, alinhamento e imaginação são aspectos pertinentes relativos à comunidade surda e suas práticas de pertencimento. Sobre esses aspectos, os resultados apontaram que a língua de sinais, além de um componente importante da comunidade surda, não é a única que age de forma basilar nessa comunidade. Os dados demonstram que para uma pessoa fazer parte dessa comunidade é imprescindível que além de engajada/o no uso da língua de sinais, a/o membro esteja alinhada/o com as pautas sociais do povo surdo.

Ainda sobre a comunidade Surda, os dados sugerem que ela possui uma característica imaginada em sua configuração e que justamente esse aspecto seria um dos elementos estruturais mais significativos do ponto de vista da participação, pois como vimos ao longo deste estudo, a imaginação amplia as possibilidades de ser e estar nas comunidades desejadas.

Essas informações são relevantes, pois permitem ressaltar que tanto o engajamento como o alinhamento e a imaginação podem configurar em um contexto especial de aprendizado e identidade (WENGER, 1998). Além disso, com base na noção de comunidade de prática, esses modos de identificação podem auxiliar em processos de nexos de pertencimento e expandir a noção de identidade das/os aprendizes através do espaço e do tempo de maneiras diferentes.

No que refere-se à participação e não-participação, os resultados apontam que as/os aprendizes ouvintes podem muitas vezes participar de modo mais periférico nas práticas em sala, e que esse tipo de participação, ao invés de excluir das práticas em sala, permite que a/o aprendiz participe, favorecendo uma participação plena futura quando almejada. A participação também proporciona experiências de identidade que são tão importante para o processo de aquisição de Libras como L2.

Diante do exposto, apesar dos resultados encontrados serem relevantes para o campo da linguística aplicada e para área do ensino e aprendizagem da língua de sinais por ouvintes, percebeu-se o quanto é desafiador realizar uma investigação com essa temática, pois a língua de sinais exige da/o pesquisador/a instrumentos de geração de dados que sejam sensíveis e adequados às especificidades dessa língua, que opera em modalidade diferente do português. Por fim, concluímos que essa pesquisa é importante

para contribuir com a ainda incipiente literatura especializada sobre a aquisição de línguas de sinais por ouvintes, sobretudo no que tange à abordagem da identidade. No entanto, vale registrar, apesar dos resultados deste estudo, que entendemos que pesquisas complementares são de extrema importância neste campo de estudo.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, M. *The professional stranger*. New York: Academic Press, 1980.
- ALBRES, N. A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012
- ANATER, G.I.P. Pensando em tradução cultural a partir do sujeito não-surdo. In: QUADROS, R.M. (org). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 127-149.
- ATKINSON, D. 'Toward a sociocognitive approach to second. Language acquisition', *Modern Language Journal*, 86 (4), 524-45. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. (Ed.). London: Routledge, 2011. 196 pp.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDERSON, B. *Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso editions, 1991.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: Informação e documentação – artigo em publicação periódica científica impressa - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.
- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press. 1981.
- \_\_\_\_\_. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Translated by C. Emerson. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 1984.
- \_\_\_\_\_. *Speech genres and other late essays*. Translated by V. McGee. Austin, TX: University of Texas Press. 1986.
- BARKHUIZEN, G. A narrative approach to exploring context in language teaching. *English Language Teaching Journal* 62(3): 231–39. 2008.
- BATTISON, R. Phonological Deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies*, Washington, D.C., v. 5, p. 1–19, 1974.
- BLOCK, D. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Multilingual Identities in a Global City: London stories*. London: Palgrave, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Second language identities*. London, England: Continuum. Cummins, J., & Early, M. (Eds.). (2010). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, England: Trentham. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Researching language and identity*. In B. Paltridge & A. Phakti (eds), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. London: Continuum, 337–347, 2010.
- BOCHNER, J. H., CHRISTIE, K., HAUSER, P. C., & SEARLS, J. M. When is a difference really different? Learners' discrimination of linguistic contrasts in American

Sign Language. *Language Learning*, 61(4), 1302–1327. 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Sciences Information*, 16 (6), 645–668, 1977.

\_\_\_\_\_. Language and symbolic power (J. B. Thompson, ed.; G. Raymond & M. Adamson, trans.). Cambridge, UK: Polity Press (original work published in 1982). 1991.

BOURDIEU, P. & J. PASSERON. Reproduction in education, society, and culture. London/Beverly Hills, CA: Sage Publications. Burns, A. & C. Roberts. 1977.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. 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: 26 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 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: 26 jul.2017.

BRENTARI, D. Sign language phonology: ASL. In: GOLDSMITH, A. (Org.). *Handbook of Phonological Theory*. New York: Basil Blackwell, 1995, p. 615-639.

BRENTARI, D.; PADDEN, C. Native and foreign vocabulary in American Sign Language: A lexicon with multiple origins. In: BRENTARI, D. (Org.). *Foreign Vocabulary in Sign Languages: A Cross-linguistic Investigation of Word Formation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 87–119.

BRENTARI, D., NADOLSKE, M. A., & WOLFORD, G. Can experience with co-speech gesture influence the prosody of a sign language? *Sign language prosodic cues in bimodal bilinguals*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 402-412. 2012.

CALABRESE, A. *Markedness and Economy in a Derivational Model of Phonology*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter. 2005.

CALVO, L. C. S. Comunidades de prática: revisão dos estudos seminais e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, v. 20, p. 186-217, 2017.

CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy. In: CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 9-37.

CARAZZAI, M. R. P. The process of identity (re)construction of six Brazilian English language learners: a poststructuralist qualitative study. 2013. Tese (Doutorado em Inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2019.

CHEN PICHLER, D. Sign Production by First-Time Hearing Signers: A Closer Look at Handshape Accuracy. *Cadernos de Saúde [Special volume on sign languages]*, 2, 37–50. 2009.

\_\_\_\_\_. Sources of handshape error in first-time signers of ASL. In G.

- Mathur & D. J. Napoli (Eds.), *Deaf around the world: The impact of language* (pp. 96–121). Oxford: Oxford University Press. 2011.
- CHEN PICHLER, D.KOULIDOBROV, H. Acquisition of Sign Language as a Second Language (L2). 2016.
- COOK, V. J. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- CORDER, S. P. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Org.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. [Publicado originalmente na edição de 1983 do mesmo volume].
- CUNHA, P.M.A. Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber/poder. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- DARVIN, R., & NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. 2015.
- \_\_\_\_\_. Investment and Language Learning in the 21st Century, *Langage et société* 2016/3 (Nº 157), p. 19-38.
- DEWAELE, J . M. 'Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities', *The Modern Language Journal*, 89 (3), 367-80. 2005.
- DIEGUES, A. C. S. *Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar*, São Paulo, Ática, 1983.
- DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative Qualitative, and Mixed Methodologies*, 2007.
- Oxford: Oxford University Press.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.
- DUFF, P. A., & KOBAYASHI, M. The intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: A second language socialization approach. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (pp. 75–93). Oxford: Oxford University Press, 2010.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp. 77-200). New York: MacMillan, 1986.
- \_\_\_\_\_. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 12, 335-356, 1987.
- \_\_\_\_\_. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. *Quantitative methods; Qualitative Methods*. Vol.2. New York: Macmillan, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). New York: Academic Press, 1992.
- EVERTSON, C.; GREEN, J. La observación como indagación y método. In: WITTROCK, Merlin C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós, 1989.

FELIPE, T. A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese. Doutorado. Área de Concentração Estudos Linguísticos. Curso de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. 2003.

FISCHER, S. D. Sign language and linguistic universals. (Working paper.) La Jolla: Salk Institute, 1972.

\_\_\_\_\_. Práticas de Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos. SEED/SUED/DEE, Curitiba, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Sign Languages. Sign Language Studies. 42: 45-46. Linstok Press, In: Silver Spring, USA, 1984.

\_\_\_\_\_. Epistemic, Alethic, and Deontic Modalities in a Brazilian Sign Language. In: S.D. Fisher and P. Siple (eds.) Theoretical Issues in Sign Language Research. Vol. 1. University of Chicago Press. 1990.

\_\_\_\_\_. Por uma gramática de línguas de sinais. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FIGUEIREDO, E.H.D. Second language acquisition in Brazil since the social turn. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 18, p. 1-27, 2018.

FIRTH, A. WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. Modern Language Journal, 81, 285-300, 1997.

FOUCAULT, M. Power/Knowledge: selected interviews and writings. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon, 1980.

GARCEZ, P. M. ; SCHULZ, L. . Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 31, p. 1-34, 2015.

GESSER, A. Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: A microethnographic description. Dissertação de mestrado inédita, Florianópolis: UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais / Audrei Gesser. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

GIDDENS, A. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GIL, G.; OLIVEIRA, C. C. Investment and imagined communities: A narrative analysis of the identity construction by student-teachers of English. Calidoscópio, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 191-201, 2014. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=99420687&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 15 abr. 2019

GIL PRIETO, A. Interações interculturais no contexto de ensino de libras como L2 na creche. Florianópolis, 2017. 192f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação

em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

HALL, S. "Minimal Selves." In *The Real Me: Postmodernism and the Question of Identity*, edited by L. Appignanesi, 44–46. London: Institute of Contemporary Arts, 1987.

\_\_\_\_\_. "Cultural identity and Diaspora". In Rutherford, J. (org). *Identity*. Londres. Lawrence and Wishart, 1990.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós – modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.*

\_\_\_\_\_. *Quem precisa de identidade?*, pp. 103-133 in Silva, T. (org.): *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

HAMMERSLEY, M., & ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge, 1983.

HANEDA, M. Investing in Foreign-Language Writing: A Study of Two Multicultural Learners. *Journal of language, identity, and education*, 4(4), 269–290, 2005.

HILDEBRANDT, U., & CORINA, D. Phonological similarity in American Sign Language. *Language and Cognitive Processes*, 17, 593–612. 2002.

JAQUEZ, T., ANIBLE, B., AND OCCHINO-KEHOE, C. The effects of sign language experience on hand-shape perception. Paper presented at SL2HUB Conference, Gallaudet University, Washington. DC. 2014.

JESUS, J. D. de. *Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (aee) na escola inclusiva.*-Curitiba, 2016.183f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Setor de Educação Universidade Federal do Paraná.

KANNO, Y. Imagined Communities, School Visions, and the Education of Bilingual Students in Japan. *Journal of language, identity, and education*, 2(4), 285–300, 2003.

KANNO, Y. & B. NORTON (eds.) *Imagined communities and educational possibilities*. *Journal of Language, Identity, and Education* 2.4 (special issue). 2003.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

\_\_\_\_\_. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.

KEENAN, E.L., & COMRIE, B. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8, 63-99. 1977.

KISCH, S. "Deaf discourse": the social construction of deafness in a Bedouin community. *Medical Anthropology*, 27(3), 283-313, 2008.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The Signs of Language*, Cambridge: Harvard University Press, 1979. 417p.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

KRAMSCH, C. J. Afterword. In B. Norton, *Identity and language learning: Extending*

the conversation (2nd ed., pp. 192–201). Bristol, UK: Multilingual Matters. 2013.

KVALE, S. The psychoanalytic interview as inspiration for qualitative research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology* (pp. 275–297). Washington, USA: American Psychological Association, 2003.

LADD, P. In Search of Deafhood: Towards an understanding of british deaf culture. Tese de Doutor da Filosofia na Faculdade de Ciências Sociais no Departamento dos Estudos Surdos, Universidade de Bristol, 1998.

LANE H, HOFFMEISTER R, BAHAN B. A Journey into the DEAF-WORLD. San Diego, CA: DawnSignPress. 1996.

LAVE, J. Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life. Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J., & WENGER, E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIDDELL, S. K. Grammar, gesture and meaning in American Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 384p.

LONGARAY, E. A. Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

LOPES TERCEIRO, F. M. Deafhood: contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para Surdos. Dissertação de mestrado. PPGE-UFPR, Curitiba, 2018.

MARQUES, R. R. A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008

MASON, J. Qualitative researching. Londres: Sage, 1997.

MAYBERRY, R. I. Learning Sign Language as a Second Language. In B. Woll (Ed.), *Sign Language*, Vol. 6, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition, Ed. Keith Brown, pp. 739-743. Oxford: Elsevier. 2006.

MERCER, K. “Welcome to the jungle”. In Rutherford, J. (org). *Identity*. Londres. Lawrence and Wishart, 1990.

MIRUS, G., RATHMANN, C., & MEIER, R. Proximalization and distalization of sign movement in adult learners. In V. Dively, M. Metzger, S. Taub, & A. M. Baer (Eds.), *Signed Languages: Discoveries from International Research* (pp. 103–119). Washington, D.C.: Gallaudet University Press. 2001.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, A. C. E S. G. O direito à libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação de mestrado. PPGE-UFPR, Curitiba, 2017.

NEIGRAMES, W., SANTOS, L., & ALMEIDA, F. O ENSINO DE LIBRAS E A LINGUÍSTICA APLICADA: UMA PONTE POSSÍVEL. *Linguagem: Estudos E Pesquisas*, 22(1), 2018.

NORTON, B. Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change. Essex, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen, (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159–171). Harlow, England: Pearson Education, 2001.

NORTON PEIRCE, B. Language Learning, Social Identity, and Immigrant Women; Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (28th, Baltimore, MD, March 8-12, 1994). Disponível em EDRS <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373582.pdf>. Acesso em jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29.1, 9–31. 1995

NORTON, B. Identity and language learning; Extending the conversation. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B. Identity, Investment, and Faces of English Internationally. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. Vol. 38, No 4, 2015.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom, University of British Columbia [http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Breen%20\(2001\)%20-%20Nonparticipation,%20imagined%20communities,%20language%20classroom.pdf](http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Breen%20(2001)%20-%20Nonparticipation,%20imagined%20communities,%20language%20classroom.pdf). Acesso em jul. de 2016.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, pp 412-446.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. *Revista FACEVV | Vila Velha | Número 4 | Jan./Jun. 2010 | p. 22-27*.

ORTEGA, L. “SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn” In: *Language Learning*, v. 63, n. 1, p. 1-24, 2013.

ORTEGA-DELGADO, G. Acquisition of a Signed Phonological System by Hearing Adults: the Role of Sign Structure and Iconicity. Ph.D. dissertation, University College London. 2013.

PADDEN, C. A.. Interaction of morphology and syntax in ASL. 1983. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Universty of California, San Diego, 1983.

PERLIN, G.T.T. Histórias de vida surda: Identidades em questão. Dissertação de mestrado: UFRGS, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. Tese de Doutorado: UFRGS, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis ; QUADROS, Ronice Muller de . Ouvinte: o outro do ser surdo. In: Ronice Müller de Quadros. (Org.). *Estudos Surdos I*. 1ed. Petrópolis: Arara Azul, 2006, v. 1, p. 166-185

PRETI D. (org) **O discurso oral culto 2ª**. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

QUADROS, R. M. de. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 1995.

- \_\_\_\_\_. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.
- \_\_\_\_\_. Phrase structure of Brazilian sign language. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.
- \_\_\_\_\_. O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa. 1. ed Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. Estudos surdos I. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.) Petrópolis, Arara Azul, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.
- \_\_\_\_\_. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.
- RAMPTON, M. B. H. Displacing the “native speaker”: expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990.
- Rosen, R. Beginning L2 Production Errors in ASL Lexical Phonology. *Sign Language and Linguistics*, 7, 31–61. 2004.
- SANDLER, W. Temporal Aspects and ASL Phonology. In: FISCHER, S.; SIPLE, P. (Org.). *Theoretical Issues in Sign Language Research*. v.1, Chicago: University of Chicago Press, 1990. p. 7-36.
- SENGHAS, R.J. & MONAGHAN, L. (2002). Signs of their times: Deaf communities and the culture of language. *Annual Review of Anthropology*, 31, 69-97.
- SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. Em: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 1998.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In I. Signorini e M. Cavalcanti (orgs) , *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas. Mercado de Letras. 1998.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. (org.): *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SILVA, J. F. S. The construction of English teacher identity in Brazil: a study in Mato Grosso do Sul. 2013. 261 F. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PPGI0004-T.pdf> . Acesso em 15 abril 2019.
- SILVA, L. Fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua: foco nos elementos da espacialização. Florianópolis, 2018. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.
- SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes* 28/2: 236-245, 2009b.

SKUTNABB-KANGAS, T.. Linguistic Human Rights: A prerequisite for bilingualism. In: AHLGREN, I.; HYLTENSTAM, K. (Ed.). Bilingualism in deaf education. Hamburg: Signum Press, 1994.

SOUZA, I.A. L ; BARCELOS, A. M. F. . Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira.. Domínios de Linguagem, v. 10, p. 851, 2016.

SUPALLA, T.; NEWPORT, E. How many seats in a Chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In P. Siple (ed.) Understanding Language Through Sign Language Research. New York: Academic Press. 1978.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. Studies in Linguistics: Occasional Papers, v. 8, 1960.

STROBEL, K. L. Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

TALMY, S. The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization. Applied Linguistics 29.4, 619–644. 2008.

THE DOUGLAS FIR GROUP. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. Modern Language Journal, 100 (Supplement 2016), 19–47. 2016.

TOOHEY, K . Comment on Kelleen Toohey's "'Breaking them up, taking them away ': ESL students in Grade 1": The author responds. TESOL Quarterly 33, 132- 136, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VICKERS, C. Second language socialization through team interaction among electrical and computer engineering students. Modern Language Journal, 91, 621–640, 2007.

VITRAL, L. Princípios e parâmetros: pressupostos filosóficos da Gramática Gerativa. In: BRITO, Adriano N., VALE, Oto Araújo (Org.). Filosofia, Linguística, Informática: aspectos da linguagem. Goiânia: Editora da UFGO, 1998.

VYGOTSKY, L. Mind in society: development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

XAVIER, A. N. Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras). 2006. 175 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

WATSON-GEORGE, K. 'Mind, language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA', The Modern Language Journal, 88 (3), 331-50. 2004.

WEEDON, C. Feminist Practice and Poststructuralist Theory. Oxford: Blackwell. 1987.

WELLES, E. B. Foreign language enrollments in United States institutions of higher education, Fall 2002. ADFL Bulletin, 35, 1–20. 2004.

WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In: Blackmore C. (eds) Social Learning Systems and Communities of Practice. Springer, London, 2010.

WENGER, E., MCDERMOTT, R. e SNYDER, W. M. Cultivating communities of practice. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E., & SNYDER, W. M. Communities of practice: The organizational frontier. Harvard Business Review, 78, 139-145. 2002.

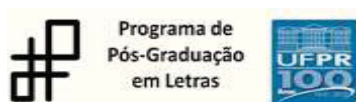
WHITE, L. The adjacency condition on case assignment: do L2 learners observe the Subset Principle? In: GASS, SCHACHTER CED.), 1989b.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual, pp. 07-72. In: Silva, T. (org.): Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZANCANARO JUNIOR, L. A. Produções em Libras como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes: um olhar atento para os parâmetros fonológicos. Florianópolis, 2013. 192f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

ZUENGLER, J., AND E.R. MILLER. 'Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds', TESOL Quarterly 40(1): 35-58, 2006.

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO PARA AS/OS ACADÊMICAS/OS



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Área de concentração: Estudos Linguísticos  
Linha de Pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

### DADOS PESSOAIS

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Gênero: ( ) Feminino ( ) masculino ( ) Outro : \_\_\_\_\_

Raça/Etnia: [ ] Branco(a). [ ] Pardo(a) [ ] Negro(a). [ ] Amarelo(a). [ ]  
Indígena

Estado civil:

[ ] Solteiro(a).

[ ] Casado(a).

[ ] Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).

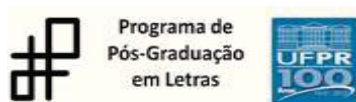
[ ] Viúvo(a).

[ ] União estável

[ ] Outro: \_\_\_\_\_

Nível de escolarização: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA AS/OS ACADÊMICAS/OS**



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Área de concentração: Estudos Linguísticos  
Linha de Pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem

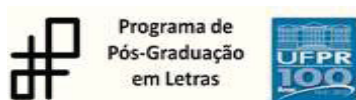
### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**

#### **Acadêmicas/os**

|                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. O que você almeja pessoalmente ao cursar licenciatura em Letras-Libras?                               |
| 2. Quais são suas expectativas em relação ao uso da Libras depois que terminar o curso de Letras-Libras? |
| 3. Quais atitudes adotadas por você demonstram seu comprometimento com as aulas de Libras?               |
| 4. Você usa a Libras fora da sala de aula da universidade? Se sim, quais os espaços?                     |
| 5. Você costuma participar das aulas de Libras na sala de aula? Se não, por quê?                         |
| 6. Você se considera membro da comunidade surda? Se sim ou se não, por quê?                              |
| 7. Você tem preferência por surdos ou ouvintes para realizar trabalhos acadêmicos? Por que?              |
| 8. Você se considera proficiente no uso da Libras? Se sim ou se não, explique o porquê.                  |
| 9. Há quanto tempo você usa a Libras?                                                                    |
| 10. Onde você aprendeu Libras?                                                                           |

#### **Quadro – Roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada**

## APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Área de concentração: Estudos Linguísticos  
Linha de Pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, professor orientador e SÉRGIO FERREIRA aluno de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o/a Senhor/a, caro/a Acadêmico/a do curso de Licenciatura em Letras-Libras, a participar de um estudo intitulado INVESTIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO OUVINTE APRENDIZ DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre identidade e aprendizagem de Libras como L2.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário conceder entrevista gravada em vídeo, permitir ser observado/a em sala de aula durante algumas aulas. Além de responder ao questionário anexo, que busca investigar o perfil demográfico.
- c) Para tanto você deverá responder ao questionário que será disponibilizado em dia e hora agendada conforme sua disponibilidade e permitir ser observada/o nas aulas (Estudos linguísticos I: Fonética e Fonologia e Libras III) durante o segundo semestre de 2017 conforme calendário acadêmico vigente e, também durante atividades extraclasse nas dependências da universidade como a cantina e demais espaços do prédio D. Pedro I e D. Pedro II. Além de conceder entrevista para o fim deste estudo.
- d) Caso você experimente algum desconforto, ou não se sentir à vontade para responder às questões propostas, fique à vontade para comunicar sua desistência da investigação.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: difusão de estudos sobre a língua de sinais como segunda língua para ouvintes; formação teórica de professores que atuam na educação de Libras como segunda língua para ouvintes; reflexões no campo da linguística aplicada ao ensino de segundas línguas, sobretudo nas línguas de sinais.

f) Os pesquisadores EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO e SÉRGIO FERREIRA, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados nos telefones (41) 3202-7809, Universidade Federal do Paraná, R. Amintas de Barros, 415, Curitiba-PR, e-mails [eduardo.diniz@ufpr.br](mailto:eduardo.diniz@ufpr.br) e [sergioferreira@ufpr.br](mailto:sergioferreira@ufpr.br), no horário de 14h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que o/a senhor/a possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, quer sejam EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO e SÉRGIO FERREIRA. No momento da divulgação dos resultados e publicação da dissertação, sua participação poderá ser realizada sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

i) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa e será incorporado sob a forma de contribuições à versão final do texto da dissertação.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os objetivos e contribuições da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

---

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

## APÊNDICE D: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS

| Ocorrências                                                                                              | Sinais                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Incompreensão de palavras ou segmentos                                                                   | ( )                                   |
| Hipótese do que se ouviu                                                                                 | (hipótese)                            |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)                         | /                                     |
| Entonação enfática                                                                                       | Maiúscula                             |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )                                                          | :: podendo aumentar para :::: ou mais |
| Silabação                                                                                                | -                                     |
| Interrogação                                                                                             | ?                                     |
| Qualquer pausa                                                                                           | ...                                   |
| Comentários descritivos do transcritor                                                                   | ((minúscula))                         |
| Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático                               | - - - -                               |
| Superposição, simultaneidade de vozes                                                                    | Ligando as linhas                     |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...)                                 |
| Citações literais de textos, durante a gravação                                                          | “entre aspas”                         |

**Normas adaptada do modelo de normas para transcrição de entrevistas gravadas-**  
 PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.