



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---


**JOSÉ AUGUSTO ALBUQUERQUE RABELO**

**INVESTIMENTOS DE UMA ALUNA SURDA NO CONTATO COM LÍNGUA  
INGLESA: Identidades que emergem**

---

Campo Grande/MS

2017

M	 <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b></p>
RABELO, J. A. A.	<p style="text-align: center;"><b>JOSÉ AUGUSTO ALBUQUERQUE RABELO</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>INVESTIMENTOS DE UMA ALUNA SURDA NO CONTATO COM LÍNGUA INGLESA: Identities que emergem</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>INVESTIMENTOS DE UMA ALUNA SURDA NO CONTATO COM LÍNGUA INGLESA: Identities que emergem</b></p>
2017	<p style="text-align: center;"><b>Campo Grande/MS 2017</b></p>

**JOSÉ AUGUSTO ALBUQUERQUE RABELO**

**INVESTIMENTOS DE UMA ALUNA SURDA NO CONTATO COM LÍNGUA  
INGLESA: Identidades que emergem**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de linguagens

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva

Campo Grande/MS

2017

R114i Rabelo, José Augusto Albuquerque

Investimentos de uma aluna surda no contato com língua inglesa: identidades que emergem / José Augusto Albuquerque Rabelo. Campo Grande, MS UEMS, 2017.

119p.; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2017.

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

1. Língua inglesa 2. Identidades 3. Surdez I. Título.

CDD 23.ed. 420

**JOSÉ AUGUSTO ALBUQUERQUE RABELO**

**INVESTIMENTOS DE UMA ALUNA SURDA NO CONTATO COM LÍNGUA  
INGLESA: Identidades que emergem**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Linguagem

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva (presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Escobar Chaves de Barros (titular)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nara Hiroko Takaki (titular)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Prof.<sup>a</sup>Dra. Natalina Sierra Assencio Costa (suplente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr.Auri Claudionei Matos Frübel  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande/MS, 04 de maio de 2017.

Aos meus amados pais José Eridson e Eunice (*in memoriam*).  
Vocês me ensinaram que a vida desafiaria meus limites. Eternas saudades!

## GRATIDÃO

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS, pela recepção e abertura de vagas ao Programa de Pós-Graduação em Letras.

Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante a efetivação da minha jornada enquanto pesquisador.

Professor João Fábio Sanches Silva, pela excelência ao me orientar, pois conhecendo minhas limitações, sei que não chegaria até aqui sem a sua paciência, compreensão e dedicação nas orientações. Admiro sua competência acadêmica.

Professoras Adriana Escobar Chaves de Barros e Natalina Sierra Assencio Costa, que gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação e, assim, contribuíram significativamente para a continuação desta pesquisa.

Professoras Adriana Escobar Chaves de Barros e Nara Hiroko Takaki, pelas notáveis contribuições as quais fui beneficiado na defesa desta dissertação. Profissionais extremamente empenhadas na educação, tens minha admiração.

Maria das Dores Dias Acosta e Thaíssa Moreira Prado, minhas líderes no mestrado. Não foram apenas alegrias, medos e ansiedades que compartilhamos. Além dos lanches, almoços e sobremesas juntos, uma verdadeira amizade nos acompanhará.

Luciane e Equipe Kumon, a flexibilidade que vocês tiveram nos momentos em que precisei me ausentar do trabalho, demonstrando de fato, o quanto vocês são a Equipe Extraordinária.

Andrea Bocelli, pelas inspirações musicais. Não conseguiria escrever sem ouvi-lo.

Naguini, mesmo dormindo, acordava sempre disposta e não perdia um minuto para brincar comigo. Te amo, filha.

Minhas adoráveis irmãs, Erikania e Eridiana, suas palavras nutriam-me de forças constantemente. Esse título é para nós, tudo bem?

Jacky Arimura, a oração que você compartilhou comigo, verdadeiramente funcionou.

Eu me estenderia em inúmeras páginas ao mencionar pessoas que, de alguma maneira, contribuíram comigo durante esse processo. Então, você que ligou para me acordar, incentivou a continuar e orou para me amparar sintam-se profundamente agradecido.

De todas as gratidões, tenho a plena convicção de que a maior delas é destinada ao Criador do Universo. Sem Ele, o fôlego de vida não existiria para nenhum de nós. Obrigado Senhor!

“Antes eu achava que nunca ia aprender inglês, mas com o tempo, isso foi passando. Eu quero aprender por que vai ser bom para o meu futuro.” (Karol- Entrevista-2016).



RABELO, J. A. A. *Investimentos de uma aluna surda no contato com língua inglesa: identidades que emergem*. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017

## RESUMO

A presente pesquisa parte da premissa de que a identidade não é fixa nem mesmo pronta e inalterada. Ao contrário, apresenta-se em constante transformação que é fragmentada ao longo dos discursos e diferentes posições que o sujeito assume. Nesta perspectiva, investigo a construção da identidade de uma aluna surda, enquanto aprendiz, a partir de seu contato com a Língua Inglesa, como parte da sua formação escolar. Discuto também, quais os indícios de investimentos que essa aluna passa a desenvolver em sua rotina em relação ao contato da Língua Inglesa. Por fim, investigo até que ponto a emergência de comunidades imaginadas impacta a construção das identidades de aprendiz de uma língua adicional. Os dados gerados são advindos de um estudo de caso de natureza qualitativa. Para isso, foram analisadas entrevistas e registros em diário de bordo feito pela participante. Como suporte teórico na qual esta pesquisa é fundamentada, dialogo com autores que apontam os conceitos de investimentos, identidades e comunidades imaginadas, a citar alguns, Norton (2000), Pavlenko (2002), Hall (2006) e Silva (2013), dentre outros. Os dados gerados apontam que o contato com a Língua Inglesa contribui para uma construção identitária do aluno surdo, uma vez que, há indícios de investimentos dentro e fora da sala de aula pelo anseio em pertencer a determinadas comunidades de prática na Língua Inglesa, sejam essas reais ou imaginadas.

**Palavras-chave:** Aluno surdo. Identidade. Comunidades imaginadas.

RABELO, J. A. A. Investments of a deaf female student in contact with the English language: the identities that emerge. 2017. 115 f. Dissertation (Master's degree in *Letras*) –State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande/ MS, 2017

## **ABSTRACT**

The present research starts from the premise that identity is not fixed nor even ready and unchanged. Rather, it is a constant transformation that is fragmented over the speeches and the different positions that the subject takes over. In this perspective, I investigate the construction of the identity of a deaf female student, as an apprentice, from her contact with the English language, as part of her school education. I discuss also, what are the signs of investments this student begins to develop in her routine in relation to the contact of the English language. Finally, I investigate to what extent the emergence of imagined communities impacts the construction of the identities of the learner of an additional language. The generated data are sourced from a case study of qualitative nature. For this, were analyzed interviews and records in the logbook done by the participant. As a theoretical support on which this research is grounded I dialogue with the authors who point out the concepts of investment, identity and imagined communities, to name a few, Norton (2000), Pavlenko (2002), Hall (2006) and Silva (2013), among others. The data generated suggest that contact with the English language contributes to identity construction of the deaf student, since there are evidences of investments inside and outside of the classroom by a longing to belong to certain communities of practice in the English language, whether they are real or imagined.

**Keywords:** Deaf student. Identity. Imagined communities.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I- REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	21
1.1 Língua e linguagem .....	21
1.2 Identidades e subjetividade .....	24
1.3 Investimentos nas práticas de línguas .....	32
1.4 O pertencimento em comunidades imaginadas e a relação com a construção identitária .....	40
1.5 O capital cultural e o direito a fala .....	48
<b>CAPÍTULO II- METODOLOGIA</b> .....	54
2.1 Natureza da pesquisa .....	54
2.2 Contexto de investigação .....	55
2.3 Participantes .....	56
2.4 Instrumentos para geração de dados .....	58
2.5 Análises dos dados .....	61
<b>CAPÍTULO III- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	62
3.1 Identidades conflitantes nas práticas de Língua Inglesa .....	63
3.2 Os indícios de investimentos em relação às práticas de Língua Inglesa .....	75
3.3 As comunidades imaginadas pela participante em seu contato com a Língua Inglesa.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102
<b>ANEXOS</b> .....	110

## INTRODUÇÃO

Na Antiguidade, os surdos eram vistos como pessoas punidas e fadadas aos sentimentos de pena e compaixão. Em outras palavras, o surdo era um “não humano”, como apontado por Lima (2004). A concepção do surdo como um “não humano” contribuiu para que eles vivenciassem épocas de sofrimento e de isolamento.

O surdo não encontrava meios de desenvolver alguma atividade que lhe permitisse a sobrevivência, pois não tinha acesso à educação, à socialização, nem ao trabalho. A ideia de que a pessoa surda era primitiva e não educável persistiu até o século XV. Somente a partir do século XVI que começaram, então, a serem registrados os primeiros casos de preceptores que visavam ensinar o surdo a falar, ler e escrever, acreditando assim, que os surdos pudessem expressar seus sentimentos.

O médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) foi o primeiro a reconhecer a educação dos surdos, provando que estes eram capazes de pensar, compreender, estabelecer relações entre as coisas e fazer representações de objetos. Essa afirmação foi baseada a partir de seu método de aprendizagem, a qual consistia na associação de figuras desenhadas para representar a realidade.

Com esse efeito, Cardano desconstrói o pensamento de que o surdo não poderia ser ensinado. O médico “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p. 31). Estes foram os primeiros passos dados em direção à implantação da educação para surdos.

Há ainda, nomes como Pedro Ponce de Leon e Charles Michel de L’Epée que trouxeram “contribuições significativas para a educação dos surdos” (LACERDA, 1998, p. 56). Pedro Ponce de Leon, o primeiro professor de surdos na história, espelhou uma série de seguidores de suas ideias revolucionárias; enquanto que Charles Michel de L’Epée iniciava a instrução formal de duas crianças surdas, obtendo com esta instrução um grande sucesso, que se baseava na utilização de sinais em um sistema que incorporava a língua falada, gerando os “sinais metódicos” (LACERDA, 1998, p. 63).

Assim que a educação dos surdos teve essas contribuições, a Língua de Sinais começa a ser ensinada aos surdos pelas necessidades naturais e específicas de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações, como apontado por Quadros (1997). O autor ressalta que a Língua de Sinais compreende uma organização material de

constituintes, fechada e convencional, correspondentes às possibilidades do canal visual-manual-gestual.

As Línguas de Sinais apresentam sintaxe, gramática e semântica completas, mas possuem caráter diferente daquele das línguas escritas e faladas, como mencionado por Sacks (1998). O autor ressalta que “um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno” (SACKS, 1998, p. 52).

Quando o autor alega que o indivíduo desprovido de língua está confinado a um mundo imediato e pequeno, faz-me refletir sobre as crianças surdas que não tiveram acesso à aquisição da Língua de Sinais, cresceram e se tornaram adultos sem perspectivas de vida, dependentes de suas famílias e com possibilidades mínimas na elaboração de seus próprios pensamentos.

A Língua de Sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito, porém, quando sua aquisição é tardia, o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo como: pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade, evocação do passado, entre outras.

Ao permitir que a criança surda tenha a oportunidade de se desenvolver de forma semelhante às crianças ouvintes, estar-se-á respeitando sua língua e sua identidade. Além disso, para que os surdos possam desenvolver-se, não basta apenas permitir que eles usem sua língua; é preciso também promover a integração com sua cultura, para que se identifiquem e possam utilizar efetivamente a Língua de Sinais.

Pensando no indivíduo surdo, acredito que seja importante para que este sujeito possa crescer, se desenvolver, amadurecer, construir e se constituir, que esteja inserido numa língua própria e natural. A criança, ao ter acesso a uma língua, desenvolve a linguagem, interage com o outro, repensa suas ações, elabora seu pensamento, vivencia novas experiências e se desenvolve. Uma criança que não escuta possui idênticas condições de aprendizagem que uma criança ouvinte, porém o acesso à linguagem se dará por meio do canal gesto-visual.

Aqui no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) surge com os mesmos ideais de necessidade humana em usar um sistema linguístico para se comunicar e expressar opiniões, como mencionado por Quadros (1997). Além disso, o autor ressalta que a Libras se apresenta tão complexa e expressiva quanto uma língua oral.

Com o reconhecimento da Libras, a citar a Lei 10.436/ 2002, juntamente com a política de educação inclusiva, a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais

aumentou gradativamente nas escolas de ensino básico. Além disso, com base no Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, artigo 2º, a pessoa com surdez “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Por outro lado, como está disposto no capítulo IV, artigo 15 deste mesmo decreto, o ensino da Língua Portuguesa é a segunda língua (L2) para o aluno surdo.

Diante do reconhecimento da Libras como L1 e a Língua Portuguesa como a L2 para os surdos, tornou-se necessário pensar a respeito da inclusão dos recursos e práticas pedagógicas, ou seja, criar metodologias adequadas para aquisição da L2 e, assim, levar as mudanças para as práticas educacionais. A este respeito, Costa menciona que:

A consequência educacional de os surdos serem alfabetizados em uma língua oral, e não em uma língua de sinais, é dramática e pode-se observar uma extrema dificuldade de leitura, de acesso à literatura em geral, e a grande dificuldade que mostram para produzir textos. (COSTA, 1999, p. 36)

Os primeiros passos a serem desencadeados no processo formal do aprendizado da leitura e escrita (alfabetização) de surdos, envolvem a tomada de consciência por parte do aluno: da existência e da importância do aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita; da diferença substancial entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais; de que o processo de aprendizado da leitura e da escrita (alfabetização) deve ocorrer em Língua Portuguesa.

O aluno usuário da Libras como língua materna, pois é desta que ele se “apropria para maior parte de sua comunicação no dia-a-dia” (COSTA, 1999, p. 75), é inserido no contexto escolar para sua alfabetização na Língua Portuguesa, cuja língua é a padrão no contexto em que ele está inserido. Com esta alfabetização, a Língua Portuguesa torna-se a segunda língua (L2) para esse aluno. No entendimento de Soares (2000), a segunda língua é vital para um aluno surdo, pois ele precisa dela para se comunicar com os demais da sociedade.

Ao ser alfabetizado na Língua Portuguesa, como parte da formação escolar, o aluno surdo entra em contato com outras línguas estrangeiras, a citar a presente pesquisa, a Língua Inglesa. Assim, o estudo de outra língua é apresentado aos alunos com surdez como uma língua adicional.

O ensino de língua estrangeira é uma necessidade do ser humano de “intercâmbio cultural, comercial, científico ou mesmo para fins estratégicos ligados a interesses político-ideológicos”, devendo ser encarado como um componente humanizador, buscando servir aos

aprendizes como “um descortínio de novos horizontes cognitivos, culturais, acadêmicos e profissionais” (SILVEIRA, 1999, p. 23).

Ainda sobre o assunto, Bezerra (2005) afirma que “no estudo de uma língua estrangeira é necessário que os alunos aprendam a compreender e produzir gêneros mais ou menos conhecidos e parecidos com suas realizações na língua materna” (BEZERRA, 2005, p. 95). Com essa visão, a posição do aluno surdo, ao receber essa proposta, é transformar as produções da Libras, para a Língua Portuguesa e por fim para a Língua Inglesa.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, o currículo escolar estabelece para o aluno surdo uma “aprendizagem complexa”, como demonstra Brito (1989), já que tem de aprender três línguas, sendo que duas delas têm como base de aprendizagem a oralidade. Nesse viés, levanto reflexões para futuras pesquisas sobre a importância de se investigar como o contato da Língua Inglesa ocorre nas escolas com os alunos surdos.

Não se deve desconsiderar então, que os alunos surdos são inseridos numa escola cuja comunidade majoritária é ouvinte, e nela são tratados como se fossem alunos ouvintes, onde sua primeira língua seria a portuguesa e que a Língua Inglesa seria apenas sua segunda língua. Não apenas isso, mas nesse ambiente escolar, os ouvintes acabam por desconsiderar também que a Libras possui sua própria estrutura, com outras complexidades e que se trata de uma língua espacial e visual.

Acredito que o aluno surdo tenha a capacidade de aprender um terceiro idioma como qualquer outro indivíduo. Entretanto, em observação e em contato com os alunos surdos, com o apoio de intérpretes, consegui perceber que a aprendizagem de uma língua adicional para o aluno surdo possui algumas dificuldades, como por exemplo, o fato da aprendizagem do inglês, em sua maioria, se dá em metodologias de audição e repetição das pronúncias na língua.

O estudo sobre língua adicional tem sido objeto de estudo de autores como Klein (1995), Herdina e Jessener (2000), Munoz (2002), Rottava (2009), entre outros. Em uma de suas investigações, Rottava (2009) concluiu que “a aquisição de uma língua adicional tem a vantagem de que os aprendizes já tiveram contato ou acesso, no mínimo, a dois outros sistemas linguísticos, caracterizando lhes como aprendizes mais experientes em relação à aprendizagem de línguas” (ROTTAVA, 2009, p. 5).

O autor observou, ainda, um reflexo do contexto em que seus usuários circulam em suas práticas sociais. Os resultados do seu estudo indicaram que o contexto de uma língua

adicional pode contribuir para a percepção/construção das “vozes” dos aprendizes no processo de aprendizagem dessa língua. Nas palavras do autor:

As vozes parecem refletir o contexto no qual os aprendizes vivem; o conhecimento textual e discursivo relativo à organização textual que produziram; a competência linguística comunicativa na língua adicional, a possibilidade e o contexto em que eles têm oportunidade de interagir na língua alvo ou em outras línguas, assim como regras e normas que advêm da língua materna ou do conhecimento de outras línguas pelos participantes (ROTTAVA, 2009, p. 96).

Essa realidade em que há possibilidades de interação pela língua adicional, de alguma forma dialoga com as ideias de Scarpa (2002), quando propôs a noção de “interacionismo social” ao levar em conta os fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem. Nesse sentido, o uso, o objetivo do falante/escritor e as interferências do ouvinte/leitor, bem como o contexto da produção dos discursos são levados em consideração, ou seja, ressalta-se a função social que a língua e a linguagem desempenham.

Ainda sobre língua adicional, em um de seus estudos, Klein (1995) faz o uso do termo língua adicional ao verificar que os resultados das suas análises apontaram que aprendizes de língua adicional já tiveram contato com sistemas linguísticos de duas outras línguas e obtiveram uma aprendizagem mais significativa, caracterizando-os também como aprendizes mais experientes.

Para entendermos o processo de aprendizagem de uma língua adicional, é necessário considerar o processo de aquisição compreendido por eles como dinâmico, em que o conhecimento linguístico prévio tem um papel importante na aquisição dessa língua, como sugerem Herdina e Jessner (2000).

Acredito que o uso da linguagem se dá a partir de intenções específicas num contexto específico. Há sempre um sujeito que tem algo a dizer para um dado interlocutor, em uma dada situação de interação. E, para agir com e pela linguagem, o indivíduo faz uso de estruturas parcialmente estabilizadas que se inserem em contextos específicos, em práticas discursivas e sociais também específicas. Dado o exposto, o ensino da língua adicional<sup>1</sup> deve também atender a esse aspecto relevante para o ensino pautado no interacionismo social, reproduzindo situações reais de uso da língua.

Se ao aluno com surdez é oferecido aulas de Língua Inglesa, espera-se que esses alunos interajam com outros por meio desta língua, pois, “uma língua é usada para, entre muitas

---

<sup>1</sup> Segundo Schlatter e Garcez (2009), o termo língua adicional vem sendo usado em vez do termo língua estrangeira por enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (p.127)



outras coisas, comunicar ideias e sentimentos, permitindo aos seus falantes uma participação social e cultural” (MICCOLI, 2005, p. 31).

A minha motivação para a realização desta pesquisa, que leva em consideração o contexto escolar em que o aluno surdo está inserido, ocorreu em 2011, ainda como estudante do Curso de Licenciatura em Letras, quando tive a oportunidade de participar de Cursos (Básico e Intermediário) de Libras oferecido pela UFMS<sup>2</sup>, como curso de extensão com duração de um ano. Esses cursos possibilitaram uma viagem a Porto Alegre-RS para um Festival da Cultura Surda. Esse contato com a comunidade surda oportunizou que eu tivesse um prévio conhecimento não apenas da Língua Brasileira de Sinais, mas também da cultura subjacente a essa língua.

Posteriormente, ao participar de estágios nas aulas de Língua Inglesa me deparei com uma sala em que um estudante surdo estava ali inserido. No final do ano de 2014, inquieto pelas observações em decorrência da participação desse aluno nas aulas de Língua Inglesa, decidi transpor tais inquietações no formato de projeto de pesquisa, a fim de investigar o assunto e poder contribuir, de alguma forma, para o conhecimento da realidade da comunidade surda.

Essas inquietações surgiram, também, após ter contato com Karol, participante desta pesquisa, questionando-a sobre o que ela conseguia entender nas aulas de inglês. A resposta dela foi que, na maioria das vezes, não entendia muita coisa, mesmo reconhecendo que o professor se empenhava ao máximo em contemplá-la em suas aulas. Tal resposta permitiu-me a reflexão de que eu deveria saber “olhar para ela” enquanto aprendiz, pois eu acreditava que os surdos não entendiam nada nas aulas de Língua Inglesa. No entanto, ela afirmou que em alguns momentos ela entendia o inglês nas aulas.

Diante dessas inquietações, surgiram os objetivos que nortearam esta pesquisa. Para isso, analiso quais os indícios de investimentos (se algum) um aluno surdo desenvolve em sua rotina quando tem contato com a Língua Inglesa. Investigo até que ponto as práticas pedagógicas de Língua Inglesa em sala de aula influenciam (ou não) na emergência de novas identidades. Não apenas isso, mas também, como a emergência de comunidades imaginadas<sup>3</sup> impacta (ou não) a construção das identidades de aprendiz de uma língua adicional.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é investigar a construção da identidade de uma aluna surda, enquanto aprendiz, a partir de seu contato com a Língua Inglesa, como parte da sua formação escolar. Nesse viés, pretende-se contribuir na investigação de meios que

---

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- *Campus* de Aquidauana

<sup>3</sup> O conceito de comunidade imaginada será discutido teoricamente no capítulo Revisão de Literatura.

facilitarão a efetivação dessa língua adicional ao usuário da Libras em seu processo de aprendiz. Como suporte teórico que sustentaram esse trabalho, valho-me de autores que tem voltado seus estudos para a identidade do indivíduo.

O meu interesse em pesquisar sobre as identidades surgiu a partir das leituras dos textos da pesquisadora canadense Norton (1995; 2000; 2010), os quais sugerem que as identidades são construídas, dinamizadas e ressignificadas de acordo com o ambiente, num verdadeiro campo de batalha. Esse pensamento dialoga com a visão de Hall (2005), o qual acredita que a identidade de um indivíduo está sujeita a mudanças, isto é, pode ser reposicionada.

As identidades sociais dos aprendizes são múltiplas, um campo de lutas e conflitos com alterações possíveis, como argumenta Norton (1997). Uma vez que é múltipla, a identidade não pode ser vista como estável, muito menos que uma pessoa seja detentora de uma segurança identitária.

Os indivíduos possuem identidades que são negociáveis e, através de seu histórico social, se alteram e se moldam numa busca por novas posições, como argumentado por Block (2007). Dessa forma, acredito que essas negociações fazem parte de um indivíduo em construção, que busca por uma conquista de posições em que há maior conforto identitário.

Ainda sobre o assunto, Silva (2013) entende a construção de identidades como sendo a “negociação de novas posições do sujeito no cruzamento do passado, presente e futuro<sup>4</sup>” (SILVA, 2013, p. 31- tradução minha). Tais posições negociáveis permitem ao indivíduo investir em determinadas identidades que trazem para si certo conforto identitário.

No aparato teórico desta pesquisa utilizo ainda os conceitos de investimentos, comunidades imaginadas e língua adicional, por estarem relacionados com os objetivos do trabalho em geral, e assim, o sustentam de forma a contribuir e a levantar outras reflexões para futuras pesquisas.

No campo do investimento, alguns autores foram consultados para tentar explicar os possíveis investimentos da aluna surda a partir de seu contato com a Língua Inglesa. Norton (2006) alega que “a noção de investimento concebe o aprendiz de língua como detentor de uma identidade complexa, mutável através do tempo e espaço, e reproduzida na interação social<sup>5</sup>” (NORTON, 2006, p.504- tradução minha).

A noção de investimento “pode explicar” a razão pela qual alguns alunos, embora motivados, não alcançam seus propósitos na língua durante a aprendizagem, como apontado

---

<sup>4</sup>“Negotiating new subject positions at the crossroads of the past, present and future” (SILVA, 2013, p. 31).

<sup>5</sup>“The notion of investment conceives of the language learner as having a complex identity, changing across time and space, and reproduced in social interaction” (NORTON, 2006, p. 504).

por Silva (2013). Nessa perspectiva, acredito que não basta apenas a motivação para aprender a língua, mas sim um real compromisso em aprender o idioma.

Por fim, ao tentar apropriar-me do conceito de comunidades imaginadas, autores que apontam a imaginação como fator que desempenha um papel crucial no processo de criação de novas opções de identidade foram consultados. Uma comunidade imaginada pode ser definida como “grupos de pessoas que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação<sup>6</sup>” (KANNO & NORTON, 2003, p. 241- tradução minha). Norton (2010) entende que uma comunidade imaginada “assume uma identidade imaginada, e o investimento de um aprendiz na língua-alvo deve ser entendido dentro deste contexto<sup>7</sup>” (NORTON, 2010, p. 356- tradução minha).

Quando a pessoa é capaz de imaginar-se pertencente a uma comunidade, ainda intransponível, sua capacidade de se imaginar dotada de outra identidade pode ser compreendida e direcionada para uma aprendizagem na língua. Nesse sentido, Longaray (2009) explica que numa aprendizagem de língua, uma comunidade imaginada é favorecida quando os investimentos garantem uma relevância para o aprendiz.

No entanto, a imaginação não deve ser confundida com “fantasia enganosa ou retirada da realidade”, mas algo que impulsiona caminhos para um investimento real em uma comunidade de prática, como proposto por Wenger (2000).

Argumentei brevemente até aqui, sobre algumas teorias que nortearam esta pesquisa, pois no capítulo denominado como Revisão de Literatura, será desenvolvida uma discussão em maiores aprofundamentos e demais autores que debatem sobre tais teorias. Com base no exposto até o momento, apresentarei a seguir, os objetivos que nortearam esta pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a construção da identidade de uma aluna surda, enquanto aprendiz, a partir de seu contato com a Língua Inglesa, como parte da sua formação escolar.

Os objetivos específicos desta pesquisa são elencados a seguir:

1. Analisar quais os indícios de investimentos (se algum) uma aluna surda passa a desenvolver em sua rotina em relação ao contato com Língua Inglesa;
2. Investigar como a emergência de comunidades imaginadas impacta (ou não) a construção das identidades de aprendiz de uma língua adicional.

---

<sup>6</sup>“Groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination” (KANNO & NORTON, 2003, p. 241).

<sup>7</sup>“Assumes an imagined identity, and a learner’s investment in the target language must be understood within this context” (NORTON, 2010, p. 356).

3. Investigar até que ponto as práticas pedagógicas de Língua Inglesa em sala de aula influenciam (ou não) na emergência de novas identidades de uma aluna surda;

Apresentados os objetivos, menciono, a seguir, como os capítulos estarão dispostos nesta dissertação. No primeiro capítulo, discorro sobre a revisão de literatura, a partir das teorias que dialogam com esta pesquisa, entre elas, os estudos sobre identidades e subjetividade, investimentos e comunidades imaginadas. Para tanto, busquei os estudos de Norton (1995; 1997; 2010), Weedon (1997), Wenger (1998), Longaray (2009) e Silva (2013), entre outros. Ainda neste capítulo, assuntos como língua e linguagem são detalhados para tentar fazer sentido ao conceito de língua adicional para uma estudante surda, bem como estudos de Bourdieu (1997), que discutem o capital cultural, e Norton (2000) em relação ao direito de fala.

O segundo capítulo diz respeito à apresentação da metodologia utilizada na realização desta pesquisa, a qual é qualitativa em sua natureza, conduzida sob a forma de um estudo de caso e, o contexto de investigação, que se deu numa escola pública da cidade de Aquidauana, MS. São apresentados, ainda, os participantes da pesquisa, os instrumentos para a geração de dados e, por fim, como esses dados foram analisados diante de uma perspectiva teórica.

Apresento, no terceiro capítulo, a análise e discussão dos dados gerados. Este capítulo encontra-se dividido em três sessões, nomeadas como: *Identidades conflitantes nas práticas de língua inglesa; Os indícios de investimentos em relação às práticas de Língua Inglesa e; As comunidades imaginadas pela participante em seu contato com a Língua Inglesa*. Em virtude do que foi mencionado, iniciarei no próximo capítulo o detalhamento sobre as teorias que dialogam e sustentam esta pesquisa.

## **CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA**

Buscando de algum modo adaptação ao meio ou conseguir alguma posição, o ser humano é incansável em sua maneira de progressão. O homem assume, assim, diversas identidades que vão se relacionando em diferentes relações de poder. Com isso, o indivíduo não é mais tido como um produto já finalizado e pronto. Ao contrário, é um ser em constantes transformações por si mesmo em busca de ideais que se constroem ao logo do tempo e espaço. Diante destas observações, autores como Norton (1995), Block (2007), Silva (2013), entre outros, têm discutido sobre as identidades dos indivíduos em relação aos estudos de linguagem.

As identidades que os sujeitos assumem em diferentes relações de poder estão diretamente associadas com a noção de investimentos e comunidades imaginadas, apresentados no decorrer do capítulo. Este capítulo está dividido em cinco seções. Inicialmente, o conceito de língua e linguagem são apresentados diante da corrente estruturalista e pós-estruturalista. Em seguida, discuto sobre os conceitos de identidades e subjetividade, o construto de investimentos e a noção de comunidades imaginadas. Por fim, apresento estudos que discutem sobre o capital cultural e o direito de fala. Apresentado a organização deste capítulo, iniciarei a discussão sobre língua e linguagem para tentar fazer sentido ao conceito de língua adicional para uma estudante surda.

### **1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM**

O entendimento sobre linguagem deve estar vinculado inicialmente às relações e influências das quais o estruturalismo e o pós-estruturalismo contribuíram para essa modalidade da linguagem humana. O método estruturalista foi usado pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) ao propor um estudo de língua de um ponto de vista sincrônico e como um complexo de estruturas diferentes e por essa razão, a liberdade de criação e modificação por parte de seus falantes torna-se inacessível, como apontado nos estudos realizados por Almeida (2012). No entanto, para o autor, essa visão estruturalista, posteriormente receptiva às contestações teóricas, acaba por levantar outra vertente, a dos pós-estruturalistas.

Surgido na França, o pós-estruturalismo é definido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo” (SILVA, 2005, p.

118). A ênfase dessa corrente de pensamento é também conferida à linguagem, contudo interferindo na noção de linguagem fixa dada pelos estruturalistas, uma vez que pode ser dinâmica e estar presente em todo lugar, criando saberes que, uma vez institucionalizados e postos em circulação geram o que Araújo (2007) chamou de efeitos de poder e de verdade.

Os pós-estruturalistas como Norton (1995), Weedon (1997) e Block (2007) também se posicionam ao mencionar que as práticas com maior significância de uma sociedade são os espaços de luta e que as comunidades linguísticas são caracterizadas por reivindicações conflitantes em que os participantes dentro desta arena heterogênea podem se posicionar constantemente.

A noção de língua e linguagem defendida por autores como Almeida (1999), Cunha e Cintra (1985), entre outros, acaba por diferenciar tais conceitos. Para falar em línguas, é preciso pensar em seu uso, nos processos de fala e escrita. Estar apto a adquirir uma língua é uma das qualidades dos seres humanos, pois, “cada língua em particular, é uma manifestação específica do estado inicial uniforme” (CHOMSKY, 1998, p. 24). Tal estado acaba por ser a reprodução de relações sociais implicadas dentro de contextos preestabelecidos.

Por sua vez, ao procurar conceituar língua, Bechara (2001) acaba por restringi-la a duas vertentes: a língua histórica e a língua funcional. A língua é tratada simultaneamente como um produto histórico e uma função idealizada, ou seja, uma língua homogênea. Já Rocha Lima (2003) levanta reflexões a respeito de tratar língua como um sistema único, como sendo um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens.

Opondo-se a essa reflexão, Bechara (2005) entende a língua como um conjunto de sistemas, a qual se apresenta em várias nuances tais como: espaço geográfico, idade, orientação sexual, a citar alguns. Essa oposição à Rocha Lima (2003) sustenta a visão de Bechara como uma língua que jamais estaria pronta, ao contrário, sempre se estabelecendo numa instância contínua e conflitante das atividades linguísticas de seus falantes.

Com isso, a língua não pode ser vista como uma relação pacífica. E é diante dessa noção de língua que passamos a considerar que as práticas que constituem a vida social são cercadas por relações de poder, definido por Weedon (1997) como um "lugar de luta política". Essas definições passam a reconhecer em si, que relações desiguais de poder são constituídas em todo ato de linguagem.

Assim como Weedon (1997), acredito que a língua seja o lugar onde diferentes formas reais e possíveis de organização social, bem como suas inúmeras consequências sociais e

políticas são definidas e facilmente contestadas. Ademais, é através da língua que possibilitamos um espaço para a compreensão de nós mesmos, ou seja, onde a construção de nossa subjetividade acontece.

Dado a noção de língua enquanto espaço "onde nossa compreensão de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída"<sup>8</sup> (WEEDON, 1997, p. 102- tradução minha), está o fato de que língua/linguagem e identidade estão diretamente associados. Dessa maneira, entendo que as identidades não sejam dadas previamente, mas são (re)construídas por meio da linguagem numa constante transformação.

Com isso, o aprendiz de línguas deve ser reconhecido como aquele possuidor de uma identidade social complexa, construída a partir de estruturas sociais, muitas vezes desiguais, as quais sofrem as reproduções nas interações sociais do cotidiano, como propõe Norton (1995) ao se referir à aquisição de línguas. Para a autora, é através da língua que a pessoa ganha uma compreensão de si mesma e passa (ou não) a ter acesso a redes sociais que dão aos aprendizes a oportunidade de falar ou silenciar.

A noção de linguagem vai além dos conceitos etimológicos propostos como palavras ou sentenças organizadas gramaticalmente, cujo foco é expressar ideias e pensamentos, como argumentado por Norton (2010). Para a autora, a linguagem também é uma identidade que se constrói e é negociada numa esfera conflitante.

A linguagem pode ser vista tal como uma organização social e de poder e, assim, é a forma do capital simbólico<sup>9</sup> ter aceitação no contexto social. Pode ser vista também, como um espaço de luta, onde a consciência dos indivíduos é produzida no campo da interação, mediante os argumentos de Pavlenko (2004).

É diante dessas reivindicações conflitantes que Silva (2013) passa a discutir sobre identidade como diversa, contraditória e dinâmica. Interagir nesses campos, então, seria a maneira de como as reivindicações dos participantes do estudo de Silva (2013), como forma de se assumirem enquanto sujeitos e trazer a aceitação no contexto social por meio de um capital cultural<sup>10</sup> e como as identidades desses participantes estariam se fragmentando a cada interação.

Pelo exposto até o momento, enquanto estruturalistas como Ferdinand de Saussure (1857-1913) e Leonard Bloomfield (1887- 1949) concebem os sinais como os significados e

---

<sup>8</sup>“Where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed” (WEEDON, 1997, p. 102).

<sup>9</sup> Leia mais em BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Tradução de Gino Raymond e Matthew Adamson. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge, 1995. 315 p.

<sup>10</sup>A respeito de capital cultural, será debatido em maiores aprofundamentos teóricos numa seção posterior, ainda nesta revisão de literatura.

as comunidades linguísticas idealizadas como sendo exclusivamente homogêneas e fixas, os pós-estruturalistas como Norton (1995), Weedon (1997) e Block (2007) tomam os argumentos para uma posição das quais as práticas significativas de uma sociedade estão em constante movimento nesse campo de luta. Além disso, as comunidades linguísticas deixam a homogeneidade e assumem suas posições em arenas heterogêneas dentro de uma busca por reivindicações conflitantes de verdade e poder.

Após algumas observações sobre os conceitos de língua e linguagem, apresento a seguir, algumas discussões sobre o conceito de identidade como proposto por Norton (1995; 1997) e o conceito de subjetividade desenvolvido por Weedon (1997). Trago ainda diferenças conceituais entre motivação e investimento, bem como as perspectivas de retorno através de capital cultural, como proposto por Bourdieu (1997). Discuto também o que impulsiona os indícios de investimentos, como sugerido por Norton (2006), Longaray (2009) e Silva (2013) e o impacto das comunidades imaginadas na construção identitária, conforme argumentado por Kanno e Norton (2003) e Wenger (2000).

## **1.2 IDENTIDADES E SUBJETIVIDADE**

A sociedade em que vivemos está cada vez mais conturbada e marcada por inúmeras transformações sociais e, por esse motivo, somos expostos constantemente a múltiplos discursos e a diversas atividades, o que nos leva a assumir inúmeras identidades, por vezes, contraditórias e fragmentadas. Essa constituição de várias identidades, com as quais cada um tem que conviver simultaneamente, se deve principalmente ao novo estilo de vida que até então eram tidas como “estáveis” e “seguras” e passa a dar lugar ao que pode ser questionado e ressignificado.

Uma vez questionado e passivo de ressignificação, proponho este trabalho ao considerar que a constituição identitária está sempre em processo de mudanças e (re)conceitualizações, que podem ser ressignificadas de acordo com o discurso e ambiente subjacente a ela. E é esta singularidade conflituosa e nada estável que nos distingue e nos constitui enquanto indivíduos não pontos, ora coerentes, ora ambíguos, vivendo momentos em campos, ora de instabilidade, ora de estabilidade.

As transformações recentes como no campo de gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, entre outros, acabam por influenciar nossas identidades e isso permite uma ampla conversa diante do que chamo de desconstrução do indivíduo moderno. A “crise de



identidade” proposta por Hall (2007), tem levantado algumas reflexões nos dias atuais, uma vez que, o indivíduo não mais é visto como estável ao mundo em que se relaciona.

Para esse efeito nada estável, é proposto que a identidade deva ser entendida como uma construção, como um processo nunca completado. Ela não é, nunca, completamente determinada no sentido de que ela pode ser, sempre sustentada ou abandonada, como pode ser observado nos estudos de Hall (2005). Para o autor, o termo identidade “significa apenas o ponto de partida, ou de sutura” (HALL, 2005, p.111-112). Diante desta perspectiva, trata-se de pontos de apegos temporários para sujeitos que serão formados e construídos pelas práticas discursivas.

Três definições diferentes de identidades para possíveis discussões foram discutidas por Hall (2007), das quais essas concepções de identidade se dão pelo sujeito do Iluminismo, pelo sujeito sociólogo e pelo sujeito pós-moderno. Para o autor, o sujeito do Iluminismo estava centrado na individualidade com capacidade da razão e consciência de suas ações. Assim, um sujeito estável, que desde o nascimento já era provido de tais competências e mesmo que houvesse outros desenvolvimentos, o indivíduo permaneceria idêntico ao longo de sua vida.

A noção desse sujeito era refletida pela complexidade do mundo contemporâneo e sua relação consciente de que não era suficiente e autônomo, ao contrário, para se formar sujeito, ele dependia da relação com outras pessoas, as quais mediarão os valores, as aceções culturais e estabeleceriam sua conexão com o mundo em que habitavam.

Ainda para o autor, “o sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas esse, é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2007, p. 11). Para essa concepção de identidade sociológica, são preenchidos os espaços interno e o externo, que sai do mundo pessoal e avança para o mundo público e, assim, transforma essas relações como pertencentes a nós, relações estas que, contribuem para novas identidades.

E é com base nessas identidades ressignificadas, não mais fixas e estáveis, que o autor explana seus argumentos sobre o sujeito pós-moderno. Várias identidades contraditórias e não resolvidas compõem um único indivíduo não possuidor de uma identidade fixa ou gerada biologicamente, ao contrário, trata-se de uma identidade que emerge e é construída historicamente pelos diferentes momentos e ambientes que favorecem essas novas formações identitárias.

Ainda sobre a noção de identidade, Block (2007) argumenta que “as identidades são processos ao longo da vida, do qual indivíduos negociam novas posições de sujeito e moldam

e são moldados por seu histórico social” (BLOCK, 2007, p. 27). Tal definição remete em reflexões sobre as modelagens de identidades que influenciam os indivíduos em seus diferentes contextos, as quais se encontram e dependem das posições de poder que assumem ou deixam de assumir. Essa negociação de ‘posição de sujeito’, que o autor sugere, aponta para as diferentes situações em que as pessoas vivenciam (se moldam) para assumirem determinadas posições confortáveis de sujeito.

Não apenas Block (2007), mas outros autores como Giddens (1991), Beck (1992), Bauman (1992), Norton (1997) e Silva (2013), apenas para citar alguns, têm voltado seus pensamentos críticos sobre as identidades. Uma das definições de identidade, por exemplo, pode ser compreendida pela maneira das “pessoas perceberem sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo histórico e espaço social, e como as pessoas compreendem as suas possibilidades para o futuro<sup>11</sup>” (NORTON, 1997, p. 410, tradução minha).

As identidades sociais dos aprendizes são múltiplas, um campo de lutas e conflitos com alterações possíveis. Uma vez que é múltipla, a identidade não pode ser vista como estável, como argumenta Norton (1995). Assim, cada pessoa é provida de uma identidade e está sempre se alternando (mãe, filha, professora, aluna, devota). Neste sentido, acredito que essas múltiplas identidades são reposicionadas, ainda que de forma conflitante, em campos de maior conforto para o sujeito numa busca por novas ressignificações.

A este respeito, Silva (2013) debate sobre as identidades de professores de língua e defende as identidades como a “negociação de novas posições do sujeito no cruzamento do passado, presente e futuro<sup>12</sup>” (SILVA, 2013, p. 31- tradução minha). Concordo com o autor sobre o cruzamento de tempo em que as pessoas negociam novas posições de sujeito, uma vez que esse cruzamento temporal permite novas ressignificações identitárias. Ainda para o autor:

A noção de identidade sociocultural parece ser mais apropriada aos estudos pós-estruturalistas que combinam conceitos de cultura e para entender melhor as particularidades inerentes à formação de novas posições de sujeito no mundo contemporâneo.<sup>13</sup> (SILVA, 2013, p. 40- tradução minha).

Refletir sobre a identidade desse sujeito contemporâneo em formação, em que esses indivíduos não são completos, mas sim inacabados, não pode ser ignorado num mundo

---

<sup>11</sup> “People understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future” (NORTON, 1997, p. 410).

<sup>12</sup> “Negotiating new subject positions at the crossroads of the past, present and future” (SILVA, 2013, p. 31).

<sup>13</sup> “The notion of sociocultural identity seems to be more appropriate to poststructuralist studies combining the concepts of culture and identity to better understand the particularities ingrained in the formation of new subject positions in the contemporary world” (SILVA, 2013, p. 40).

globalizado. É viável acreditar que novas identidades terão seus surgimentos pelo incompleto, pela necessidade de se construir numa determinada esfera de conforto. Penso que é somente o indesejável que me fará partir em busca do ideal, do desejável e isso implica a desconstrução da própria identidade, e assim, será permitida a formação de outras novas identidades. Considero essas nuances conflitantes como a especificidade humana.

Ainda sobre a noção de identidade, é sugerido que o contexto atual exige uma nova postura enquanto sujeitos, até por que “estar em um movimento não é mais uma questão de privilégio ou escolha” (LONGARAY, 2009, p. 151). Trata-se, portanto, de assumir posições das quais a noção de tempo é dependente das linhas entre presente, passado e futuro para as devidas negociações das novas posições identitárias.

Para isso, Longaray (2009) argumenta que a identidade social e identidade cultural é distinguida nas décadas de 1970 e 1980 que se aplicam na área da linguística. Assim, a identidade social se refere a relações que existem entre a pessoa e os outros membros de um grupo específico que detem a língua e a história. E a identidade cultural nos faz referências entre a interação entre o aprendiz de língua e o mundo social que é mediado por instituições (família, escola, igreja, local de trabalho), como argumentado por Longaray (2009).

Em meio a essa diversidade identitária, não se deve ignorar que as identidades são construídas e reconstituídas historicamente, uma vez que “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que os localizam na vida social e que os posicionam no discurso assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19). As identidades carregam, portanto, o traço característico da heterogeneidade, do incompleto e da infinita reconstrução.

Assim como os autores anteriormente citados, Moita Lopes (2003) se opõe a uma fixação das identidades sociais e dá margens às reflexões de que a concepção da identidade é aquilo que pode ser construído através das práticas sociais, ou seja, independentemente das ações dos sujeitos, as identidades se constituem nas práticas discursivas com o outro. É nesse sentido, que a qualquer momento de interação, as identidades sociais possibilitam novos reposicionamentos, inúmeros questionamentos, diferentes negociações e assim, o surgimento de outras novas identidades.

As identidades podem apresentar também, contradições em seu interior, que podem ser negociadas, o que torna a identidade como não unificada. A identidade é marcada ainda, pela “diferença”, como apontado por Woodward (2014), e além de serem contestadas, sugerem um emergir de outras identidades e assim, novas posições. Posicionamo-nos ou somos

posicionados de formas diferentes de acordo com o momento ou lugar em que estamos. Com isso, acredito também que é o contexto social que irá nos permitir envolver e aderir novas posições de sujeito.

As identidades sempre estão num estado de fluxo, como aponta Rajagopalan (1998). As identidades as quais podemos nos apropriar podem estar sempre em conflito e o indivíduo passível de alterações em sua própria identidade. Tais identidades só podem então, ser reconhecidas a partir da diferença que observo no outro enquanto sujeito, pois, “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Ainda neste contexto em que o ambiente favorece a emergência de novos reposicionamentos identitários, a identidade é apontada como uma metamorfose por Ciampa (1987), ou seja, uma constante transformação, em que o resultado é provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Nessa comparação, é sugerido também que a determinação identitária de um indivíduo não é exclusivamente própria de suas vontades, ao contrário, depende também de processos externos relacionados ao seu contexto social, à sua história de vida e as relações de poder as quais outras pessoas assumem naquele contexto.

Sobre a mudança provocada pela presença de outros discursos, é possível enxergar a “impossibilidade de entender a identidade do sujeito como sendo fixa e definida”, uma vez que a “heterogeneidade, a divisão e a dispersão se fazem presente e é gradativamente alterada pelo discurso” (CORACINI, 2003, p. 273). A afirmação da autora sugere que a identificação do sujeito será deslocada pela presença de cada novo discurso, que surgem em diferentes contextos e, assim, identidades (re)construídas a partir do outro.

Ao mencionar a construção de identidades, Coracini (2011) acredita que as representatividades construtivas dizem respeito ao modo de como a sociedade moderna é apresentada, bem como toda essa camada identitária que pode afetar o indivíduo tido como algo não fixo, idêntico e acabado. Assim, aquilo que era singular, passa a ser pluralizado ao longo dos tempos, espaços e discursos.

Apresentei até então, alguns dos diversos conceitos de identidade baseados em estudos de linguagem. Na perspectiva da Linguística Aplicada<sup>14</sup>, enquanto alguns autores como Norton (1997), Silva (2013) e Woodward (2014), apenas para citar alguns, definem identidade

---

<sup>14</sup>Leia mais em MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. pp. 45-65.

como conflitante e diversa, outros autores como Weedon (1997), Gee (1999), Miller (2004), entre outros, a chamam de subjetividade.

A subjetividade trata-se de um campo discutido e estudado em profundidade na psicologia, em como ela se forma em sua origem e como se constitui. Os conceitos acabam por variar, desde o Dicionário Infopédia (2003) que conceitua subjetividade, como sendo o sentimento de cada pessoa, sua opinião sobre determinado assunto, como autores que também procuram conceituá-la em seus estudos de modo mais teorizado. Autores como Weedon (1997), Gee (1999), Miller (2004), a citar alguns, têm voltado seus estudos para a subjetividade e levantado, para os pesquisadores de linguagem, inúmeras reflexões a esse respeito.

A subjetividade pode ser definida como os “pensamentos conscientes e inconscientes e emoções da pessoa, seu senso de si mesmo e seus modos de compreender a sua relação com o mundo<sup>15</sup>” (WEEDON, 1997, p. 32- tradução minha). Vejo assim, que cada pessoa passa a enxergar o mundo ao seu redor numa perspectiva individualista, uma vez que se trata da relação exercida por ela, mesmo que essa relação possa ser influenciada pelo meio.

A subjetividade se refere a uma pessoa como mutável, dinâmica e contraditória ao longo do tempo histórico e espaço social e propõe que a identificação da pessoa como construto identitário deva ocorrer através das posições de determinados assuntos com seus respectivos discursos, como defendido por Weedon (1997).

Os discursos então são “formas de conhecimento que constituem o sujeito, juntamente com as práticas sociais<sup>16</sup>” (WEEDON, 1997, p. 105- tradução do minha), bem como as relações de poder. Nesta perspectiva, Weedon (1997) faz referência ao discurso dentro da subjetividade a ser levado à reflexão em como as relações de poder entre pessoas e grupos (dominantes e dominados) afetam a pessoa no tempo e espaço.

Os termos subjetivos e subjetividades são apresentados por Weedon (1997) de modo diferente dos estruturalistas. Enquanto estruturalistas como Descartes (1596-1650), Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), a citar alguns, defendem que cada indivíduo é fixo, estável, motivado ou não motivado, dependente ou não dependente, introvertido ou extrovertido, para Weedon (1997), numa visão pós-estruturalistas, aponta que indivíduo é diverso, contraditório, dinâmico e múltiplo.

---

<sup>15</sup>“Conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself and her ways of understanding her relation to the world” (WEEDON, 1997, p. 32).

<sup>16</sup>“Are ways of constituting knowledge, together with the social practices” (WEEDON, 1997, p. 105).

A subjetividade não está apenas no enunciado individual, mas no agenciamento coletivo de enunciação. Ou seja, para cada cultura, espaço humanitário ou comunidades de práticas e em diferentes contextos históricos um conjunto de sinais, signos, símbolos são construídos coletivamente, como mencionado por Guattar e Rolnik (1996). Assim, por exemplo, a identidade do professor é um nível da subjetividade de todos aqueles que concluem um curso de licenciatura. No entanto, essa identidade de professor pode ser (re)construída e ser atravessada por outros níveis de composição da subjetividade. Assim, há várias formas de ser um professor.

Ainda nesse pensamento de coletividade, a nova formação social implica na subjetividade coletiva do indivíduo e é preciso “capturá-las em pleno voo, usando seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 33), levando-nos a refletir sobre suas condições identitárias convencionadas socialmente e, para isso, sair de uma esfera imutável e estática.

Essa reflexão do sujeito implica em não mais uma acomodação histórica, pois “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 35). Para uma nova sociedade, exige-se novos sujeitos que se fragmentam ao assumirem essas novas posições subjetivas.

Estar numa posição subjetiva de maior conforto e de maior relação de poder não significa uma segurança identitária, pois a pessoa é composta não de uma, mas de várias identidades e, algumas vezes, segundo Hall (2005), como contraditórias ou não resolvidas. Não se trata da unificação ou do não resolvido, mas é essa variedade de identidades que caracterizam um sujeito que vive a buscar seus anseios e desejos, uma vez que algumas posições identitárias darão maior conforto ao sujeito do que em outras.

Ainda sobre a questão de subjetividade, sugere-se que essa seja a compreensão que temos do nosso eu, as quais estão envolvidas as emoções (conscientes e inconscientes) e os pensamentos sobre quem somos, como argumentados por Woodward (2014). Nesse efeito, acredito que a subjetividade se refere ao envolvimento racional e sentimental do mais profundo e pessoal que um indivíduo possa estabelecer.

A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, em que “podemos ser, ou gostaríamos de ser” (WOODWARD, 2014, p. 74), e é nesse conceito que podemos explorar os mais variados sentimentos que se envolvem nas produções de identidades e investimentos,

explicando assim, o modo com o qual determinadas posições identitárias oferecem maior conforto e em qual identidade investimos cada vez mais.

Para elaborar o conceito de subjetividade, González Rey (2010) acaba por romper a definição do termo de forma diretamente associada à sua natureza cultural, na qual as condições do sujeito implicam as condições necessárias para o desenvolvimento da cultura. Desse modo, o indivíduo deixa de assumir a visão de um sujeito estático e prontamente acabado, para ser considerado sujeito complexo num campo em constante desenvolvimento.

Os indivíduos e suas relações pessoais são defendidos através de reflexos dos aspectos formais e que delineiam suas experiências sociais, postulando a subjetividade enquanto uma produção sobre aquilo já vivenciado, como “um sistema constituído por processos simbólicos e de sentido que se desenvolvem na experiência humana” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 78). Nessa perspectiva, o autor defende como a condição humana é essencial à produção subjetiva e diferenciada pela pessoa nos mais diversos contextos sociais que ela integra e interage.

Diante dessa realidade, “a subjetividade como produção humana expressa alternativa às limitações objetivas que impõem a realidade e a própria condição humana” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 217). Ao mencionar essas palavras, o autor faz menção à capacidade humana de se superar e de gerar alternativas que até então não existiam no curso do próprio desenvolvimento dos seus processos humanitários.

Para essa instância, a subjetividade não se constitui somente na esfera pessoal, mas configura-se também nas relações sociais como sistema que integra os processos emocionais e simbólicos, como apontado por González Rey (2010).

Para isso, o autor trata de duas esferas subjetivas que estão diretamente juntas e dependentes uma da outra, a qual é a subjetividade individual e a social. A primeira refere-se aos processos e formas de organizações subjetivas que os sujeitos constituem suas histórias como únicos e, assim, incorporam, contradizem ou confrontam constantemente os espaços sociais. Já a segunda, no momento de seu funcionamento, integra os elementos de sentido que, ao produzirem-se nos diferentes contextos sociais, fazem-se presentes nos processos de relações que caracterizam qualquer grupo social.

A subjetividade produz uma diversidade nas possibilidades de visões de mundo social e histórico que se alternam a cada ambiente. Uma mesma pessoa pode apresentar uma diversidade em si mesmo (pai, esposo, professor, aluno, orientador e orientando). Essas diversidades não são pacíficas, ao contrário, são conflitantes, uma vez que a pessoa assume a

posição de sujeito ou ainda, ao ser reposicionado para aquela situação, acaba sendo isentado de uma participação discursiva.

Dada algumas noções sobre subjetividades, tenho sugerido o que Hall (2005) propõe sobre identidade como o efeito nada estável e que precisa ser entendida em contínua construção e como um processo nunca completado e passível de ressignificações. Portanto, as identidades são contraditórias e colaboram para a construção de um único indivíduo não possuidor de uma identidade fixa.

Desse modo, argumento também sobre a questão de identidade como não fixa e única. Para isso, tenho me embasado em Norton (1997), que considera as identidades sociais dos aprendizes como múltiplas, um campo de lutas conflitantes. Uma vez conflitante, surge a possibilidade de uma percepção do indivíduo em sua relação com o mundo e suas possibilidades para um futuro promissor.

Baseio-me, ainda, em Woodward (2014), que apresenta a identidade enquanto contraditória em seu interior e a diferença pelo outro como sendo a base de uma negociação discursiva. Assim, novas posições de sujeito serão emergidas através do contexto social em que o outro também se posicionará, em um papel discursivo diferente.

Por fim, argumento sobre a subjetividade que pode ser a significância em que a pessoa se posiciona em ambientes distintos com diferentes argumentos, podendo resistir à posição subjetiva ou devolver outro discurso. Argumento ainda que os mais profundos e pessoais pensamentos de quem nós somos contribuem para o entendimento do mundo ao nosso redor. Dessa forma, não considero os conceitos de identidades e subjetividade como distintos, ao contrário, são conceitos que se relacionam e se complementam.

Como já mencionado na introdução, a noção de investimento proposta por Norton (2000) ao complementar o construto de identidade se refere ao engajamento individual do sujeito em seu anseio de adquirir novas posições subjetivas. Para tanto, discuto a seguir, as noções de motivação e investimento que acabam por implicar na construção identitária da pessoa que dialoga com os conceitos acima descritos, por causa das identidades que se constroem pelo uso da língua.

### 1.3 INVESTIMENTOS NAS PRÁTICAS DE LÍNGUAS

Tendo em vista a discussão sobre identidades e subjetividade, o conceito de investimento passa a desempenhar um papel significativo nesta pesquisa com o objetivo de



complementar o conceito de motivação proposto por Gardner (1985). Ao iniciar essa discussão, é importante refletir sobre a pergunta que possibilitou o conceito de motivação por Gardner. “Por que algumas pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira com eficiência, enquanto outras, tendo as mesmas oportunidades, são absolutos fracassos?” (GARDNER & LAMBERT, 1972, p.1).

Na aprendizagem de uma segunda língua, a motivação está no campo psicológico e o trabalho de Gardner (1985) apresenta a motivação como necessária para a aquisição de uma segunda língua. O autor apresenta, ainda, que a combinação de esforços dos aprendizes acaba por influenciar na aquisição da língua alvo e, por meio das atitudes favoráveis, juntamente com o desejo de aprender, não há dúvidas de que o indivíduo será considerado como um bom aprendiz de línguas. Assim, com o objetivo de avaliar e medir essa motivação, o autor a define como consistindo do desejo para aprender a língua, somado ao esforço por parte do aprendiz e suas atitudes, apenas favoráveis em relação à aprendizagem.

Gardner (1985) nos remete também a uma distinção entre motivação instrumental e motivação integrativa. Enquanto a motivação instrumental se refere ao desejo do aprendiz em apropriar-se da segunda língua para a conquista do tão sonhado trabalho em uma comunidade onde essa segunda língua seja a sua língua materna, a motivação integrativa sugere que, ao aprender uma língua é desejo do aprendiz em se promover juntamente com a comunidade e a cultura dos falantes da língua alvoem uma integração de sucesso.

Embora reconhecendo o pioneirismo e o valor da obra de Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985), novos trabalhos surgiram com o intuito de contribuir para outras reflexões. O trabalho de Dornyei (1994), por exemplo, enfatiza que a noção de motivação proposta pelos autores carece de revisões. De acordo com Dornyei (1997), ainda que não saibamos exatamente o que é motivação, podemos ter a convicção de que é ela que nos mantém seguindo em frente.

Em geral, há teóricos como Schumann (1978) e Krashen (1981), a citar alguns que apresentam distinções entre aprendizes com suas motivações para aprender uma segunda língua e seus contextos de aprendizado nessa língua. Krashen (1981) levanta hipóteses de que a principal variável causa numa aprendizagem de língua é uma “completa absorção” na presença de um baixo “filtro afetivo”. Diante deste argumento, ao filtro afetivo são incluídos sua autoconfiança, sua ansiedade e todas as variáveis pertencentes exclusivamente ao indivíduo, desconsiderando, assim, o contexto social dessa aprendizagem.

Sobre as teorias que focam o contexto social na aprendizagem de uma língua, ao invés das variáveis individuais, o social está ligado às diferenças entre o grupo do aprendiz e o grupo da língua alvo. Para isso, Schumann (1978) apresenta o termo “distância social”, a qual quando há equivalência de características entre os diferentes grupos, essa distância é mínima, o que facilita e intensifica o aprendizado da língua. Diferentemente, quando há uma grande distância social entre os grupos, é predito que esses aprendizes não se tornarão falantes proficientes da língua alvo.

Diante das divergências sociais, Norton Peirce (1995) sugere que essa confusão seja proveniente de distinções artificiais entre o social e o indivíduo. Assim, a autora debate que:

No campo da ASL, os teóricos não têm apontado de maneira adequada o porquê de um aprendiz às vezes estar motivado, extrovertido e confiante e às vezes desmotivado, introvertido e ansioso; por que de um lado existe uma aparente distância social entre os aprendizes de um grupo específico e a comunidade da língua alvo, enquanto por outro lado a distância social aparenta ser mínima; porque um aprendiz às vezes consegue falar e às vezes permanece em silêncio<sup>17</sup>. (NORTON PEIRCE, 1995, p. 11- tradução do minha).

Através dessas inquietações, Norton Peirce (1995) aponta que as teorias não exploram suficientemente como as injustas relações de poder acabam por limitar oportunidades de práticas de aprendizes de uma língua. Sugere, ainda, a necessidade de um reconhecimento teórico para contemplar seus participantes por meio de cada contexto em que estão vivendo e nos quais, muitos deles, silenciam essas participantes por algum tipo de relação de poder.

Advindo de uma de suas pesquisas com mulheres imigrantes no Canadá para estudar inglês, os relatos coletados sugeriram a necessidade de se repensar o conceito de motivação. Norton Peirce (1995) percebe, ainda, que a noção de motivação não respondia a relação de poder e as diferentes identidades dos aprendizes de línguas vivenciadas pelos seus participantes.

Assim, como o conceito de motivação está ligado à variável de afetividade que necessariamente implicaria no sucesso da aprendizagem e, como esse não se mostrava satisfatório para auxiliar na compreensão dos dados de sua pesquisa, Norton Peirce (1995) passa a levantar reflexões para um tema, de modo que os dados se evidenciavam claramente: as relações desiguais de poder que se davam nas interações entre as imigrantes adultas que estavam aprendendo inglês e os falantes dessa língua, os nativos.

---

<sup>17</sup> “In the field of SLA, theorists have not adequately addressed why it is that a learner may sometimes be motivated, extroverted, and confident and sometimes unmotivated, introverted, and anxious; why in one place there may be social distance between a specific group of language learners and the target language community, whereas in another place the social distance maybe minimal; why a learner can sometimes speak and other times remains silent”. (NORTON PEIRCE, 1995, p. 11)

Em análise à sua pesquisa, Norton Peirce (1995) passa a questionar o conceito de motivação proposto por Gardner (1985) e percebe que tal conceito, de fato, não era suficiente para responder as diferentes situações, muitas vezes por desiguais relações de poder, negociadas em diferentes ambientes sociais, em que cada um de seus participantes vivenciavam certos desconfortos em praticar a língua inglesa, como pode ser observado nas palavras da autora:

Eva, que veio ao Canadá por questões de “vantagem econômica” e estava empolgada para trabalhar com falantes nativos, praticar seu inglês e conquistar melhores empregos, permaneceu em silêncio quando clientes em seu local de trabalho fizeram comentários a respeito de seu sotaque. Mai, que veio ao Canadá por sua vida no futuro e dependia dos desejos de gestão para a segurança de seu trabalho e independência financeira, sentiu-se mais desconfortável quando falando com seu chefe. Katarina, que veio ao Canadá para escapar de um sistema comunista e ateuista e teve um grande investimento afetivo em seu *status* profissional, sentiu-se mais desconfortável ao falar com seu professor- o doutor e outros profissionais nativos. Martina, que desistiu de um trabalho como pesquisadora para vir ao Canadá “pelas crianças”, sentiu-se frustrada e desconfortável quando não pôde defender os direitos de sua família no mundo público. Felicia, que veio ao Canadá para escapar do “terrorismo” e teve um grande investimento afetivo em sua identidade peruana, sentiu-se mais desconfortável ao falar inglês perto de peruanos que falam fluentemente<sup>18</sup> (NORTON PEIRCE, 1995, p. 11- tradução minha).

Ao perceber que a motivação não era suficiente para seus participantes em suas complexas identidades de aprendizes, Norton (2013) desenvolve o construto de investimento “para complementar construtos de motivação no campo de ensino e aprendizagem de línguas”<sup>19</sup> (NORTON, 2013, p. 6- tradução minha).

Norton Peirce (1995) e Norton (2000) argumentam que “a noção de investimento concebe o aprendiz de língua como detentor de uma identidade complexa, mutável através do tempo e espaço, e reproduzida na interação social<sup>20</sup>” (NORTON, 2006, p. 503 - tradução minha). Uma vez que o indivíduo está nessa arena de luta por causa da própria identidade, o

---

<sup>18</sup> “Eva, who came to Canada for “economical advantage”, and was eager to work with Anglophones, practice her English and get better Jobs, was silenced when the customers in her workplace made comments about her accent. Mai, who came to Canada for her life in the future and depended on the wishes of management for her security and financial independence, was most uncomfortable speaking to her boss. Katarina, who came to Canada to escape a communist and atheistic system, and had a great affective investment in her status as a professional, felt most uncomfortable talking to her teacher, the doctor, and other Anglophone professionals. Martina, who had given up a surveyor’s job to come to Canada “for the children,” was frustrated and uncomfortable when she could not defend her family’s rights in the public world. Felicia , who had come to Canada to escape “terrorism,” and had great affective investment in her Peruvian identity, felt most uncomfortable speaking English in front of Peruvians who speak English fluently” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 11).

<sup>19</sup> “to complement constructs of motivation in the field of language learning and teaching.” (NORTON, 2013, p. 6)

<sup>20</sup>“The notion of investment conceives of the language learner as having a complex identity, changing across time and space, and reproduced in social interaction” (NORTON, 2006, p. 503).

investimento torna-se a busca por capturar os desejos múltiplos, históricos e sociais do aprendiz com o mundo mutável. Assim, a autora propõe que o investimento na língua é o investir na própria identidade social em busca de recursos simbólicos e materiais.

Ao voltar à atenção para esse aspecto, Norton Peirce (1995) faz uma complementação ao conceito de motivação a partir de sua proposta pela noção de investimento como uma forma de complementar a maneira como a motivação é conceituada e entendida na área de aquisição de línguas.

Assim, a autora clama pela concepção de investimento no lugar de motivação, a fim de identificar a complexa relação entre aprendizes de uma língua alvo, bem como seu desejo, as vezes até ambivalente, de utilizá-lo na comunicação oral. Com esse efeito, a noção de investimento elenca o aprendiz de uma língua, não como um ser que desconsidera a história ao seu redor, ao contrário, é dotado de uma história social complexa e de múltiplos desejos.

Com isso, a noção de investimento estabelece essas relações de poder social e histórico das mulheres e seus desejos de aprenderem a língua, bem como ter o direito de fala ao praticá-la, como sugerido por Norton Peirce (1995). Para a autora, as teorias consideram que a motivação é uma característica individual do aprendiz e que, aqueles que não conseguem a realização do sucesso para aprender a língua-alvo, de algum modo, decorrem da falta de motivação para gerarem e manterem o compromisso e o envolvimento com o processo de aprendizagem.

O construto de investimento faz uma conexão significativa entre o compromisso para aprender a língua e os desejos dos aprendizes com suas mutáveis e complexas identidades, como proposto por Norton Peirce (1995). Assim, investir nas práticas de línguas reporta às diferentes ações realizadas pelos aprendizes de línguas nas complexas relações sociais pela complexidade de suas identidades.

Diante disso, quando as variáveis individuais propostas por Gardner (1985), como aprendizes que são motivados ou desmotivados, introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos são apontados como influentes para uma real aprendizagem na língua, Norton Peirce (1995) sugere que é preciso considerar também, que tais fatores afetivos são constantemente alterados ao longo do tempo e construídos socialmente em relações de poder nem sempre justas. Assim, acredito que essas mudanças dar-se-ão pelo mesmo indivíduo, de forma contraditória, pelo momento dado à relação a qual lhe foi condicionada.

Enquanto a motivação pode ser vista como um conceito psicológico, a noção de investimento deve ser entendida, como sugere Norton (2010) pela conexão entre um desejo e

o compromisso para aprender uma língua estrangeira, ou seja, deve haver um esforço comprometido por parte do aprendiz no âmbito social. Com efeito, a noção de investir entende o aprendiz como tendo uma história social complexa e vários desejos, e como consequência, a investidura na língua pode ser considerada como um investimento em uma identidade própria de aprendiz, como proposto por Norton (2000; 2010).

As visões tradicionalistas sobre motivação são limitadas porque elas não são capazes de abarcarem as complexas vidas de seus aprendizes ou os seus investimentos na aprendizagem da língua inglesa, como sugerido por Norton (2006). A autora argumenta, ainda, que quando um aprendiz de língua estrangeira lê ou redige um texto, tanto a compreensão como a redação desse texto são mediadas pelos investimentos desse aprendiz na atividade proposta e não por estarem motivados ou não.

O construto de investimento, teoricamente, tem fonte de inspiração na teoria de Bourdieu (1977), e busca levar em consideração a relação social e histórica construída entre os aprendizes com a língua alvo e seus desejos de aprender e praticá-la. Com base nesse pensamento, quando os aprendizes investem em uma língua alvo, eles o fazem com a noção de que irão adquirir uma gama maior de recursos materiais e simbólicos, que por sua vez aumentarão seu capital cultural<sup>21</sup>.

A noção de investimento é pautada, ainda, na perspectiva de uma identidade social. Para Norton (2000) é uma das maneiras de buscar compreender o aprendiz interagindo em seu contexto social, regido por relações de poder desiguais. A autora defende, também, que os fatores afetivos são constantemente moldados e socialmente construídos em situações de desigualdade de poder, os quais se alteram com o tempo e espaço dentro de um mesmo indivíduo de forma conflitante.

Em relação à noção de investimento, Silva (2013) argumenta que quando os alunos de línguas falam a língua-alvo eles não estão ligados apenas em troca de informações com a língua-alvo, mas também com “a organização e a reorganização de um sentido do que eles são e como eles se relacionam com o mundo social<sup>22</sup>” (SILVA, 2013, p. 116 - tradução minha). Nesse viés, penso que a função da língua investida ultrapassa o objetivo comunicativo, e constrói de forma colaborativa a identidade em questão.

A noção de investimento colabora também como bases que sustentam o anseio de pertencer em comunidades até então imaginadas, em que “os investimentos dos alunos estão

---

<sup>21</sup>A respeito de capital cultural, será debatido em maiores aprofundamentos teóricos numa seção posterior, ainda nesta revisão de literatura.

<sup>22</sup>“Organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world” (SILVA, 2013, p. 25).

intimamente ligados às suas comunidades imaginadas e ao futuro com a comunidade que eles esperam ter acesso<sup>23</sup>” (SILVA, 2013, p. 25 - tradução minha). Assim, o construto de investimento busca uma relação estreita entre o aluno, o seu desejo e o seu compromisso ao aprender a língua.

O investimento acaba por criar no aprendiz uma expectativa de retorno, ou seja, “um retorno capaz de facilitar o seu acesso aos recursos anteriormente indisponíveis” (ASSIS, 2013, p. 56). O autor menciona que esse retorno facilitaria o acesso ao aprendiz em recursos antes indisponíveis a ele, ou mesmo imaginados outrora indisponíveis. Diante dessa perspectiva, acredito que esse facilitador de investimento tem papel crucial ao aprendiz numa relação daquilo que se espera alcançar.

A noção de investimento na língua-alvo acaba por estar relacionada ao que o aprendiz assume como identidade, pois, “ao participar ou não da aula de língua estrangeira, o aprendiz (re)organiza a consciência de quem ele é e de como ele se relaciona com o mundo social” (ASSIS, 2013, p. 55). Assim, passo a refletir que a identidade do aprendiz está também ligada diretamente a todo investimento na língua-alvo.

Como exposto até o momento, o construto de investimento “pode explicar por que alguns alunos que estão motivados, no entanto, não alcançam seus objetivos de aprendizagem de línguas<sup>24</sup>” (SILVA, 2013, p. 47 - tradução minha). Não se trata, portanto, de uma mesma visão. Enquanto a motivação, na maioria das vezes, pressupõe uma estabilidade e um aprendiz de língua que deseja acesso ao capital econômico, a noção de investimento tenta aproveitar a relação entre esse aprendiz de língua para o mundo em mudança social, levando em consideração sua identidade e os inúmeros desejos conflitantes.

Ao indivíduo que pensa na língua inglesa como uma oportunidade de um privilégio social como “sonho em estar lá, não consigo viver sem o inglês” sobre essas expressões carregadas de afetividade, Norton Peirce (1995) defende que “fatores afetivos são frequentemente construídos socialmente em relações desiguais de poder, alterando-se no tempo e no espaço<sup>25</sup>” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 12 - tradução minha). A autora propõe, então, que o aprendiz de línguas deve ser compreendido como possuidor de uma identidade

---

<sup>23</sup>“The learners’ investment is closely connected to their imagined communities and to their future affiliation with the community that they hope to gain access to” (SILVA, 2013, p. 25).

<sup>24</sup>“Can explain why some learners who are motivated nevertheless do not achieve their language learning goals” (SILVA, 2013, p. 47).

<sup>25</sup>“Affective factories are frequently socially constructed in inequitable relations of power, changing over time and space” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 12).

social complexa e inacabada, construídas a partir de novas estruturas sociais em desigualdades e reproduzidas nas interações sociais do cotidiano.

Durante o aprendizado de uma língua, esse processo passa por influências sociais e particulares e que o foco não pode estar “apenas nas características internas dos aprendizes, mas também na recepção de suas ações em uma comunidade sociocultural particular<sup>26</sup>” (NORTON & TOOHEY, 2011, p. 308 - tradução minha). Assim, para que esse aprendizado ocorra satisfatoriamente, acredito que seja válido analisar essas influências sociais que o aprendiz se depara constantemente.

A partir do exposto, diferentemente das noções de motivação instrumental ou integrativa, a noção de investimento aponta para o aprendiz de línguas como possuidor de uma identidade totalmente complexa, com tendências de mudanças ao longo do tempo e do espaço. Assim, a identidade do aprendiz pode ser construída numa interação sociável a partir das relações desiguais de poder que constituem os diferentes modos de interações.

Diante desses pensamentos, é possível entender que a noção de motivação, que envolve uma relação entre fatores internos ao aprendiz, não consegue explicar por que nas situações onde há oportunidades de interações na língua-alvo alguns alunos acabam por não participarem, mesmo que amplamente motivados. Entretanto, com a noção de investimento é possível uma compreensão de que as interações de uso da língua são constituídas ao que Norton (2000) argumenta como pelas relações nem sempre igualitárias de poder, nas quais os aprendizes, apesar de motivados, nem sempre investem na língua.

Dessa forma, acredito que a noção de investimento se torna de maior relevância nesta pesquisa por superar a noção de motivação ao tentar compreender os múltiplos desejos e as complexas identidades dos aprendizes de língua. Discuto, também, que investir em práticas de línguas envolve o investimento na própria identidade. Para isso, tenho me embasado nas palavras de Norton (2000; 2010) que argumenta sobre as diferentes relações históricas e sociais de um aprendiz detentor de múltiplas identidades e apegado a uma variedade de desejos.

Ademais, baseio-me ao que Silva (2013) estabelece como investimentos em uma conexão com um futuro promissor e acessível através das comunidades imaginadas. É por essa estreita relação que os investimentos se tornarão significativos entre os alunos com seus respectivos desejos e comprometimento em aprender a língua.

---

<sup>26</sup>“Only on learner’s internal characteristics, learning strategies, or linguistic outputs but also on the reception of their actions in particular sociocultural communities” (NORTON & TOOHEY, 2011, p. 308).

Tenho sugerido, ainda, que investir nas práticas de línguas possibilitará uma proximidade em um retorno de situações que apresentam outras realidades. Para isso, dialogo com Assis (2013), que acredita em um aprendiz que investe nas práticas da língua por almejar acesso aos recursos preestabelecidos no campo da imaginação.

Acredito, também, que as comunidades imaginadas são bases de investimento na aprendizagem de uma língua estrangeira. O trabalho de Longaray (2009) explica que a aprendizagem da língua é favorecida quando nas comunidades imaginadas, o investimento é tanto ou maior quanto em suas comunidades reais de prática. Minha intenção a seguir é discutir um pouco sobre as comunidades imaginadas, as quais são formadas diante do construto identitário.

#### 1.4 O PERTENCIMENTO EM COMUNIDADES IMAGINADAS E A RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Na vida moderna, as pessoas podem interagir diretamente e constantemente com os membros de inúmeras comunidades. De acordo com Norton (2006), elas podem estar envolvidas na vizinhança, no local de trabalho em comunidades religiosas e educacionais. No entanto, ter um parente ou um amigo em outro estado brasileiro ou fora do país não significa que as relações devem ser desvinculadas com esses indivíduos pertencentes agora, a outras comunidades.

As tecnologias digitais contribuíram para que as relações se estreitassem ainda mais, seja pelo uso de e-mails, Facebook, Whatsapp, ou por outras redes sociais. No entanto, estas não são as únicas comunidades com as quais as pessoas são afiliadas. Há outras comunidades que insistem em interagir em nossas mentes, como sugere Wenger (1998), ou seja, somos também familiarizados com as comunidades da imaginação.

O termo comunidade imaginada foi adotado pelo cientista político Anderson (1991), ao definir o conceito de nação. Para o autor, a nação é usada para sugerir uma comunidade, aquilo que é socialmente construída e, finalmente, imaginada pelas pessoas que se percebem como parte desse grupo. O autor entende a nação como uma política meramente imaginada “porque mesmo os membros da menor nação nunca vão saber sobre a maioria dos seus colegas, conhecê-los, ou sequer ouvir falar deles” (ANDERSON, 2006, p. 6), ainda que, nas mentes de cada indivíduo, haja uma imagem de sua própria comunidade.



A partir disso, o termo comunidade imaginada foi ressignificado para o contexto de investigação sobre aprendizagem de línguas como “grupos de pessoas que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação<sup>27</sup>” (KANNO & NORTON, 2003, p. 241 - tradução minha). O argumento das autoras é que as pessoas não estão presas a ambientes e é pelo poder da imaginação que podem ultrapassar ambientes intransponíveis.

Ainda que não seja de forma imediata, é pelo anseio em pertencer a uma determinada comunidade que impulsionará a pessoa a investir (ou não) numa língua estudada. Assim, ao investir numa língua, nossas identidades precisam ser compreendidas por um investimento em um mundo imaginado e possível, como apontado por Kanno e Norton (2003).

A imaginação desempenha um fundamental papel no processo de criação de novas opções de identidades. Assim, comunidades imaginadas são fontes de investimentos na própria identidade e necessárias para desempenhar a aprendizagem dos alunos, enquanto sujeitos que aspiram pertencer a outras comunidades que não a dele, como sugere Pavlenko e Blackledge (2004).

Menciono o verbo aspirar, pois acredito no anseio do indivíduo em tornar essas imaginações reais em seu contexto. Acredito, ainda, que ao imaginar pertencente à outra comunidade diferente da sua, a pessoa irá transpor todos os meios e/ou obstáculos para uma real concretização do que até então está limitado apenas no campo imaginário.

E, para o imaginário se concretizar, as comunidades imaginadas representam um sonho dos indivíduos para o futuro em um determinado momento de sua vida, sugerindo que o engajamento individual e a constante busca pelo aprimoramento implicarão numa mudança de postura da pessoa, como apontado por Kanno (2003). Com isso, exigem-se buscas de novas identidades, logo, novos conflitos identitários são gerados.

Uma comunidade imaginada “assume uma identidade imaginada, e o investimento de um aprendiz na língua-alvo deve ser entendido dentro deste contexto<sup>28</sup>” (NORTON, 2010, p. 356 - tradução minha). Quando a pessoa é capaz de imaginar-se pertencente a uma comunidade, ainda intransponível, sua capacidade de se imaginar dotada de outra identidade a ser formada pode ser compreendida e direcionada para uma real aprendizagem na língua.

Para complementar essa visão, Norton e Toohey (2011) conceituam comunidades imaginadas e identidades imaginadas por acreditarem que os aprendizes investem numa

---

<sup>27</sup>“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>28</sup> “Assumes an imagined identity, and a learner’s investment in the target language must be understood within this context” (NORTON, 2010, p. 356).

língua por estarem associados com uma esperança ou anseio de pertencer a uma comunidade e acabam por interferir na sua própria identidade. Os autores consideram que a construção na apropriação de língua não se faz tendo-se como referência apenas aos contextos passados. Ao contrário, o imaginado leva o aprendiz de línguas a pensar em possibilidades futuras, e é com base nessas possibilidades que o indivíduo irá se formar numa busca pelo novo.

Diferentes aprendizes têm diferentes comunidades imaginadas e elas são mais bem compreendidas no contexto do investimento individual na língua-alvo e nas condições sob as quais os aprendizes falam ou praticam a língua, como proposto por Norton (2001). Com isso, é possível perceber que a aprendizagem é interferida pelas comunidades que os aprendizes aspiram pertencer, uma vez que, ainda na imaginação, possam conquistar novas posições de sujeitos e adquirir elevado poder simbólico.

Este modo de pertencer a algo, que ainda está apenas no campo imaginário, é um processo humano criativo de produção de novas imagens nas possibilidades e novas formas de se relacionar com o mundo, que ultrapassam os mais imediatos atos, como argumenta Wenger (1998). Vejo ainda, que a comunidade imaginada é o ponto inicial que pode favorecer uma real apropriação da língua. Há de se mencionar, também, que a imaginação não deve ser confundida como “fantasia enganosa ou retirada da realidade”, como argumentado por Wenger (2000).

A imaginação trata-se de um processo de expansão de si mesmo em que o ser humano é dotado de uma capacidade que transcende tanto o tempo como o espaço ao criar em sua imaginação novas imagens de si mesmo e de mundo que ainda não pertence, mas que há um anseio nesse pertencimento, como defende Wenger (1998).

É conveniente salientar que, embora o uso da imaginação seja de cada indivíduo, a relação entre eles e sua real aprendizagem na língua de acordo com sua comunidade imaginada não fica restrita apenas aos aprendizes. Para essa relação, Kanno (2003) relata que as escolas assumem certas responsabilidades, uma vez que essas instituições educacionais têm o conhecimento para direcionar a aprendizagem de seu corpo discente além da capacidade individual.

Dessa forma, é possível perceber que a escola precisa estar comprometida em passar, de alguma forma, a imagem de cidadãos que a sociedade espera que eles desenvolvam de forma ativa e significativa. Nesse viés, a instituição escolar pode ser contribuinte para o imaginário de seu corpo discente.

Ainda sobre o ambiente escolar, Kanno (2003) levanta reflexões sobre a transposição de lugares atemporais em que os alunos não ficam petrificados em suas salas de aula quando se trata de aprendizagem de uma língua estrangeira. Se na unidade escolar essa comunidade imaginada pode ser sustentada de alguma forma, os alunos terão condições para se conectarem a um mundo imaginário além da escola.

Acredito, também, em possibilidades futuras através do contexto da imaginação que ultrapassam salas de aulas e as limitações escolares. Durante as aulas de línguas estrangeiras, os alunos não ficam mais “presos” nas salas de aula e suas comunidades imaginadas passam a se estender a um mundo imaginário além da escola. Dessa forma, com um mundo contextualizado e dinâmico, há de se concordar que a escola perdeu seu caráter exclusivo de aprendizado.

Há de se considerar também que, além de perder o papel de exclusividade no ensino, a escola é apresentada como uma esfera estrutural e que não podemos acreditar que o ensino ocorre de forma igualitária nas unidades escolares, como argumentado por Bourdieu (1997). Diante de uma variedade de estudantes, há aqueles que são providos de uma herança de berço, a qual o autor chamou de capital cultural, discutido teoricamente na próxima seção.

Sobre as aulas de línguas, os métodos utilizados durante as aulas podem envolver os aprendizes em suas diferentes identidades de múltiplas maneiras, bem como também, o não pertencimento pela limitação do professor em reconhecer nos aprendizes suas comunidades imaginadas, conforme defende Norton (2001).

O professor capaz de identificar as comunidades imaginadas de seus alunos passa a ter uma nova concepção de seus alunos. O aluno não é mais o objeto dos estudos, não podendo ser como argumenta Freire (1996) como um depósito<sup>29</sup> onde são inseridos conhecimentos; ao contrário, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido. Assim, nas palavras de Paiva (2007):

O aluno não é mais visto como um recipiente vazio que deve ser preenchido de conhecimentos, mas como um ser ativo que deve ser capaz de utilizar criativamente esses conhecimentos. Acreditar que o aluno aprenderá tudo o que precisa para expressar-se bem em uma língua estrangeira em sala de aula é impossível. Assim, tanto professor como os alunos devem saber que seus papéis em sala de aula são limitados- o professor não pode ensinar tudo e o aluno não esperar que através do professor se aprenda tudo. Ele deve ser incentivado desde cedo a buscar suas próprias soluções e desenvolver ações que o façam avançar em seu desempenho como o aluno. (PAIVA, 2007, p. 33)

---

<sup>29</sup> Leia mais em: FREIRE, Paulo – Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76.1996

Mesmo reconhecendo seus papéis limitados, por meio do uso de imagens e mediante a experiência da tentativa, o professor pode facilitar aos aprendizes o acesso às diferentes comunidades imaginadas. As imagens têm conquistado um espaço de relevância e influência na atualidade. Não se pode desconsiderar de que esse avanço é dado através das tecnologias que favorecem ainda mais a expansão no processo de divulgação, seja pela impressão, televisão ou pela internet, bem como em outras situações. A este respeito é argumentado por Takaki (2012) sobre uma educação visual que oportunize interpretações compreensivas de cidadãos participativos em uma sociedade com sua diversidade cultural. Nesse viés, Takaki (2012) argumenta que:

Uma educação visual pode e deve oferecer oportunidades para o leitor produzir interpretações que considerem as diferentes perspectivas artísticas, políticas, culturais e sociais e, assim, compreender porque ele pensa e interpreta diferentemente de outros leitores de sua comunidade, país e mundo e o que pode ser feito rumo a uma cidadania mais inclusiva e participativa. (TAKAKI, 2012, p. 143)

Para efetivar o processo de ensino-aprendizagem de leitores com diferentes interpretações e possibilitar o acesso em mundos imaginados, ainda não próximos, acredito que seria importante, nas práticas de salas de aulas, um referencial mínimo de imagens que dialoguem e ampliem os textos a serem trabalhados em sala de aula, permitindo aos alunos o desejo em oportunidades de uma ascensão social a partir de uma comunidade imaginada formada através do aspecto visual.

Ao ver no aprendizado de língua uma oportunidade de ascensão social, Norton (2011) acredita que as comunidades imaginadas são fontes de investimentos. Se para o aprendiz, determinada língua trará oportunidades para certo conforto social, esse mesmo aprendiz investirá sua dedicação, persistência, financeiro, bem como outras fontes de investimentos para que esse sentimento de pertencer a um grupo específico se torne real em seu contexto.

Esse almejar por um futuro, através de uma comunidade imaginada, acaba por influenciar no sujeito possibilidades de mudanças identitárias que, na maioria das vezes, predominam uma transformação conflitante. Tal mudança identitária pelo imaginado é de algum modo um motivo para o investimento em práticas para sua real aprendizagem na língua.

Os investimentos em certas comunidades e identidades acabam por influenciar a participação ou não participação na aprendizagem de sala de aula. Se, por um lado, o aluno não participa, não se trata de uma rebeldia interna, ao contrário, é a identidade do aluno que não vê no investimento da aprendizagem de língua, como algo que pode conectá-lo às suas

comunidades imaginadas, como argumentado por Norton (2001). Por outro lado, um aluno que investe em sua aprendizagem ao aspirar por uma comunidade imaginada, sua identidade participativa acaba por estar adepta às novas identidades, que podem ser formadas no decorrer de sua aprendizagem.

A aprendizagem contribui para alcançar as identidades que estão no anseio de querer relacionar-se, em torno disso, Norton (2001) passa a reconhecer que esse desejo de pertencer a uma comunidade imaginada serve como investimento na busca de novas posições subjetivas, novas convivências, novas realidades.

Se os aprendizes não participam na sala de aula de segunda língua isso pode ser resultado da “desconexão entre as comunidades imaginadas dos aprendizes e os objetivos curriculares definidos pelos professores<sup>30</sup>” (NORTON, 2001, p. 170 - tradução minha). Para o aprendiz, as aulas mais interessantes, a didática do professor ou a disponibilidade de material em fácil acesso não fará sentido se em seu campo imaginário, o aprendizado a língua não faz uma conexão com a vida.

É diante desse cuidado com o aprendiz que um dos trabalhos de Pavlenko e Norton (2007) chamam a atenção para a importância de reconhecer as comunidades imaginadas dos aprendizes, antes da fatalidade da sua não participação, que pode afetar suas trajetórias de aprendizagem de forma negativa.

No aspecto de não participar, Block (2007) contribui para uma reflexão ao expor que se o indivíduo não é considerado legítimo, ou opta por não participar como uma forma reflexiva de resistência, então a participação pode não começar a fazer sentido nas práticas de aprendizagem. Para o aluno, não há vantagens em investir em algo que nem mesmo em seu campo imaginário é atrativo ou que vai lhe proporcionar outras situações vivenciais satisfatórias.

Imaginar-se pertencente a uma comunidade específica a qual é oferecido meios que atribuirão um conforto social, não pode ser um apoio para uma fuga da realidade social. Isso é o que Simon (1979) distingue entre desejo e imaginação. No primeiro, não há possibilidade alguma de ação. Já na segunda, o anseio é por um futuro melhor, posicionando o aprendiz num esforço decisivo.

A construção de uma esperança é dada pela “necessidade de imaginar um mundo humano alternativo, e de imaginá-lo de um modo que capacite uma pessoa a agir no presente” (SIMON, 1979, p. 4). Concordo com o autor sobre essa capacidade humana de agir no

---

<sup>30</sup> “Disjuncture between the learner’s imagined community and the teacher’s curriculum goals” (NORTON, 2001, p. 170).

presente para alcançar esse mundo alternativo. Sugiro, ainda, que essa capacidade deve ser dotada de virtudes que ultrapassam tempos e seja pautada em vivências passadas que favorecem essa insistência em agir no presente.

Ao transpor a imaginação, os aprendizes que encontraram alguma fonte de investimento no presente, parecem que são condicionados em pensamentos de deslocamentos nas comunidades futuras, como argumenta Revuz (1998):

Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida; e mais e experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem. (REVUZ, 1998, p. 227)

Para a efetivação dessa comunidade imaginada com desejo de pertencer à outra comunidade, os investimentos necessários saem do campo imaginário e passam para a realidade prática. Uma comunidade de prática foi definida como “um agregado de pessoas que se reúnem em torno de compromisso mútuo” (ECKERT & MCCONNEL-GINET, 1992, p. 464). Pessoas comprometidas num único objetivo, como por exemplo, uma comunidade religiosa, uma banda que inicia sua carreira musical ou mesmo um grupo de estudantes que se reúnem para praticar conversas numa língua estrangeira.

A imaginação parece ser um componente essencial da construção de identidade e para ter acesso a novas comunidades de prática, como apontado por Silva (2013). No entanto, o autor acredita que, enquanto nesses casos as comunidades imaginadas parecem restabelecer os regimes de verdade, outras vezes, elas fornecem um meio de resistência contra a língua.

Ainda sobre a imaginação, Pavlenko e Norton (2007) argumentam que é uma forma específica de pertencer a uma determinada comunidade de prática e de uma maneira em que podemos nos conectar ao mundo e à história incluindo nossas identidades, outros significados, outras possibilidades e outras perspectivas.

As comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo em um domínio compartilhado da atividade humana, tais como uma tribo aprendendo a sobreviver, uma banda de artistas à procura de novas formas de expressão, como exemplificado por Wenger (2006). Por outro lado, o autor lembra que nem tudo o que chamamos de uma comunidade é necessariamente uma comunidade de prática. É mencionado, ainda, que para uma comunidade ser considerada comunidade de prática, três características devem ser levadas em consideração.

A primeira delas é o domínio, pois uma comunidade de prática não é meramente “uma rede de conexões entre as pessoas” e não basta estar meramente presente ao ambiente, mas é preciso ter uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesses. Diante desta

perspectiva, a identidade estaria implicada com um compromisso ao domínio e, portanto, uma competência compartilhada que poderia distinguir membros de outras pessoas.

A segunda característica observada por Wenger (2006) diz respeito à comunidade. É necessária, assim, a perseguição por um interesse no domínio, os membros devem participar das atividades conjuntas e discussões, ajudando uns aos outros e compartilhar informações. Conseqüentemente, o autor propõe que esses membros construam o que lhes permitem “aprender uns dos outros”, ou seja, membros que interagem acabam por aprender juntos.

A última característica apontada pelo autor diz respeito às práticas, pois uma comunidade de prática não é apenas uma comunidade de interesse. Membros desenvolvem um repertório compartilhado de recursos, tais como experiências e histórias. Nesta perspectiva, membros de uma comunidade de prática são membros praticantes. O autor destaca que a combinação dessas três características constitui uma comunidade de prática.

Embora a comunidade de prática seja fonte de importantes debates e reflexões, nesta pesquisa não há relação para que tal discussão tenha uma continuidade maior em aprofundamento teórico, uma vez que a participante não pertence (ainda) a nenhuma comunidade de prática na Língua Inglesa. O intuito de apresentar as comunidades de prática é de contribuir para futuras pesquisas a serem desenvolvidas dentro deste contexto escolar onde o aluno surdo está inserido.

Desse modo, argumento sobre comunidades imaginadas pelo embasamento de Kanno e Norton (2003), ao remeterem as possibilidades de conexão em que os aprendizes de línguas podem ter acesso a pessoas e mundos que ainda na realidade não se fazem presentes. É necessário, para isso, um agenciamento por parte dos sujeitos devido as relações de poder existentes.

Baseio-me ainda em Wenger (2006), que sugere a capacidade criativa do ser humano em expandir-se como sujeitos pelas novas imagens que são criadas em seu campo imaginário. Não apenas isso, mas também pelo anseio em pertencer, ao que o aprendiz de línguas acredita ser beneficiado, com certos confortos identitários.

Tenho argumentado, também, sobre as influências que uma educação visual pode ocasionar nos aprendizes de línguas em comunidades imaginadas, como proposto por Takaki (2012). Essas comunidades são fomentadas pela expansão de conhecimento de mundo e, conseqüentemente, o desejo em pertencer a uma comunidade que age de forma colaborativa, se fará presente na imaginação desses aprendizes.

Tendo uma breve explanação sobre as comunidades imaginadas e o impacto que elas podem ocasionar na construção de identidades, a partir dos investimentos nas práticas de línguas, na próxima seção, discutirei assuntos relacionados ao papel do capital cultural e ao direito de fala que os aprendizes aderem ou esperam desenvolver numa competência comunicativa.

## 1.5 O CAPITAL CULTURAL E O DIREITO A FALA

Diante da variedade de estudantes, há aqueles que são providos de uma herança de berço e isso remete a uma relação que Bourdieu (1997) chamou de capital cultural. O sociólogo francês Bourdieu (1997) percebeu que é uma utopia acreditar que o ensino nas escolas ocorra de forma igualitária. Como definição, o autor diz que o capital cultural são os conhecimentos, valores e maneiras de pensar que orientam e identificam os grupos e as relações nas formas de interação social.

Capital cultural é uma das metáforas usada por Bourdieu (1997) para explicar como a cultura de determinada sociedade, que é estritamente dividida em classe, se transforma numa espécie de “moeda” utilizada pelas classes dominantes numa corriqueira ação de suas vidas. Nesse processo de acentuar as diferenças, a cultura se transforma em dominação, pois a classe dominante sempre vai impor sua própria cultura para as classes dominadas.

Capital cultural é detenção de conhecimentos e saberes que são reconhecidos pelos diplomas, títulos, bem como uma infinidade de modos de pensamentos. Trata-se de um bem comum e social que é convertido em formas de poder, os quais farão uma distinção entre aqueles que os possuem daqueles que não lhes foram alcançados, como argumentado por Bourdieu e Passeron (1975).

Algumas formas de capital cultural adquirem um maior valor de troca do que outras num dado contexto social e é isso que caracterizam os diferentes grupos e as classes em relações com esses cenários, como foi argumentado também por Bourdieu e Passeron (1975). Acredito que, a partir desse contexto, é que os aprendizes de línguas investirão em sua aprendizagem, pois de alguma forma, por acreditarem que terão um retorno, cujo acesso será de fontes inalcançáveis até então.

Um dos contextos em que o aprendiz de línguas pode ter acesso às diferentes culturas é na unidade escolar. A escola passa a contribuir em relação à essas culturas para os alunos e dissimuladamente, começa a apresentar a “cultura boa” para os desfavorecidos. Os



desfavorecidos são aqueles que não tiveram nenhum contato com o capital cultural, tido pela classe dominante na forma facilmente acessível, seja através de livros ou idas a lugares os quais enriqueceriam seu capital cultural, como mencionado por Bourdieu (1997). Por não ter a capacidade de decifrar os mesmos códigos culturais, o autor explica que a escola marginaliza as classes desfavorecidas, pois elas acabam por ver na aprendizagem muito mais dificuldades.

Os sentidos que os aprendizes dão ao mundo são construídos pela cultura que foi colocada a eles, ou seja, alguns membros, em comum acordo, classificaram determinadas regras comportamentais para se manter certa ordem social, como apontado por Woodward (2014). A cultura assim, possui formas distintas e próprias de classificar o mundo.

Determinadas a detenção de poder, os conflitos passam a consagrar aquilo que é o valor da classe dominante e que passa a se tornar aceitáveis pelo senso comum. No campo da arte, por exemplo, a luta simbólica decide o que é erudito ou popular, de bom ou de mau gosto. É, ainda, o que irá dar as preferências aos perfumes franceses, ao inglês como maior capital cultural e assim seguem infinitudes de exemplos.

Neste sentido, os indivíduos caracterizados como agentes se posicionam nos campos de acordo com o capital acumulado - que pode ser social, cultural, econômico e simbólico. Essa conquista de capital é travada por lutas estratégicas, ou seja, táticas elaboradas que podem resistir aos capitais impostos.

Quando se trata de capital cultural, é sugerido que para participarem de uma comunidade de prática, esses indivíduos precisam “ter adquirido ou acumulado capital cultural suficiente e apropriado<sup>31</sup>” (SILVA, 2013, p. 50 - tradução minha). Para isso, os participantes precisam usar ferramentas culturais e desenvolver diferentes tipos de comportamentos necessários para sua participação e, assim, o aprendizado na linguagem é um dos processos para tornar-se membro de uma comunidade.

Em um de seus estudos, Silva (2013) percebeu que os investimentos de seus participantes lhes proporcionaram um apropriado capital cultural suficiente para serem participantes legítimos em uma comunidade de prática específica. Com isso, esse capital cultural adquirido parece ter resgatado todo investimento em comunidades e identidades imaginadas que eles esperavam obter e, portanto, “sentimentos de segurança e competência<sup>32</sup>” (SILVA, 2013, p. 159 - tradução minha), foram atribuídos a eles.

A fim de participar de uma comunidade de prática o indivíduo precisa ter adquirido ou acumulado capital cultural suficiente e adequado em sua comunidade imaginada, como os

---

<sup>31</sup>“To have acquired or accumulated sufficient and appropriate cultural capital” (SILVA, 2013, p. 50).

<sup>32</sup>“Feelings of security and competence” (SILVA, 2013, p. 159).

recursos educacionais e ativos necessários para ser um participante de pleno funcionamento em uma determinada comunidade de prática, como defendido por Bourdieu (1997). Desse modo, uma nova identidade do aprendiz pode ser formada ao investir na língua-alvo ou resistir a ela.

Baseando-se em Bourdieu, Norton (2000) inclui a questão do direito da fala ao que Bourdieu chama “o poder de impor a recepção”. A autora diz que se os aprendizes investem na segunda língua eles vão adquirir um elevado poder simbólico em sua cultura. Norton Peirce (1995) argumenta que se os aprendizes investem numa língua estrangeira, há uma consciência de que seus recursos simbólicos e materiais irão aumentar, impulsionando-os à uma visão futura.

Norton (2000) entende a importância desta noção para melhor compreender a relação entre língua e identidade, sugerindo que toda vez que uma pessoa fala, ela está negociando e por vezes renegociando um sentido de si mesmo em relação ao mundo social ou histórico e reorganizando essa relação através do tempo e espaço.

Por meio de um de seus estudos, Norton (2000) sugere que a motivação de falar do aprendiz de línguas pode ser mediada pelos investimentos que podem estar em “conflito com o desejo de falar”. Concordo com a autora quando diz que a decisão de falar ou permanecer em silêncio é pautada nas formas de resistências que o aprendiz se apropria contra as forças sociais impostas naquele momento.

Quando os aprendizes de uma língua se posicionam em seu direito de falar, Norton (2000) argumenta que essa habilidade deveria ser uma parte integral de “uma noção expandida de competência comunicativa”. Assim, argumentar um contra discurso é para mim, uma das formas de fazer emergir uma identidade, por vezes, sufocada pelo contexto social e o direito de falar que foi ali reivindicado.

Uma competência comunicativa é importante para os aprendizes saberem não apenas a compreensão das regras de uso da língua alvo, mas também saberem explorar aos interesses de quem tais regras pertencem e devam ser entendidas com referências às relações de poder entre interlocutores, como proposto por Norton (2000), dado a importância de compreender além das regras apropriadas ao uso. Ainda segundo a autora,

Eu parto do princípio de que teorias acerca de competência comunicativa no campo do aprendizado de uma segunda língua devem ir além do entendimento de regras apropriadas de uso em uma sociedade em particular, a fim de incluir um entendimento de modo como regras de uso socialmente e historicamente construídas

para apoiar os interesses de um grupo dominante em meio a uma dada sociedade<sup>33</sup> (NORTON, 2000, p. 16- tradução minha).

A definição de competência comunicativa deve incluir uma consciência do direito de falar, como sugerido por Norton (2000), em que o linguista acaba por questionar suas próprias suposições e ocorre o estabelecimento comunicativo em que os que falam daqueles que escutam como os que têm que escutar e daqueles que escutam acerca daqueles que falam como mercedores de falar.

Com isso, as condições convencionais contextuais e as relações de poder pertencem a um “cenário cultural” mais amplo de ordens discursivas que influenciam quem conta os discursos, quando e para quem. Há de se pensar no fato que, quando essas narrativas são construídas, “somos também afetados por elas<sup>34</sup>” (SILVA, 2013, p. 61 - tradução minha), e nossas identidades são construídas no mundo social por meio de um discurso organizado.

Dessa forma, para que a aprendizagem de uma segunda língua possa ocorrer, dependendo da necessidade e interesse do aprendiz é fundamental que uma extensiva exposição em quantidades e tipos elevados à língua alvo, juntamente com a oportunidade de praticar essa língua sejam encadeadas durante esse processo de aprendizagem, como argumentado por Spolsky (1989). Concordo com o autor no que se refere ao aprendizado de uma segunda língua e acredito também, que esse aprendizado não ocorre sem a exposição, sem a prática e sem a oportunidade de falar.

Diante desse efeito, não basta apenas estar ciente de que investir numa segunda língua implicará na valorização e aumento do capital cultural dos aprendizes, como argumentado por Longaray (2009). Para a autora, caso os investimentos na língua por parte desses estudantes forem nulos, a gama de recursos simbólicos dos quais poderiam usufruir tornam se distantes. Concordo com a autora quando diz que não basta um investimento para o acesso a um capital cultural elevado. No entanto, sugiro que o não investimento nas práticas de línguas tornam-se não apenas distantes, mas também como aspectos inacessíveis.

Ainda sobre o assunto, Silva (2013) colabora ao mencionar que mesmo um aluno motivado, pode ter poucos investimentos nas práticas de línguas, em razão de certa posição de desconforto social numa sala de aula ou comunidade “racista, sexista, elitista ou

---

<sup>33</sup>“I suggest in this book that theories of communicative competence should extend beyond an understanding of the appropriate rules of use in a particular society to include an understanding of the way rules of use are socially and historically constructed to support the interests of a dominant group within a given society” (NORTON, 2000, p. 16).

<sup>34</sup>“We are also affected by them” (SILVA, 2013, p. 61).

homófila<sup>35</sup>” (SILVA, 2013, p. 44 - tradução minha). Nessa perspectiva, o capital cultural deixa de estar presente aos que, por dadas circunstâncias, deixam de participar das práticas linguísticas.

Quando se trata de investir ou resistir à língua-alvo “ao participar ou não da aula de língua estrangeira, o aprendiz (re)organiza a consciência de quem ele é e de como ele se relaciona com o mundo social” (ASSIS, 2013, p. 55). Assim, nas relações sociais entre os participantes da comunidade de língua alvo com os aprendizes fica evidente uma desigualdade nas competências linguísticas e o capital cultural em que são associados.

Para os atos não participativos, são sugeridas reflexões sobre as diferenças entre os alunos e seus ambientes de aprendizados, ou ainda “impossibilidades de pertencimentos às comunidades imaginadas desejadas devido às limitações<sup>36</sup>” (SILVA, 2013, p. 148 - tradução minha). Assim, penso que o papel do professor entra em vigor para fazer uma ruptura desses pensamentos limítrofes, mostrando aos aprendizes suas capacidades de transpor as próprias limitações.

A esse respeito, Assis (2013) sugere, também, que embora os alunos possam resistir a identidades impostas, o poder exercido pelo professor pode ser mais coercitivo. O autor discorda que as relações de poder numa sala de aula, possam conceber as diferenças identitárias dos aprendizes como outras maneiras de significar o mundo. Acredito que essas diferenças numa única sala de aula faz um convite para os professores ao preparo perante a diversidade cultural que implicará em seus alunos um aumento de suas perspectivas de capital cultural.

Sobre isso, umas das importantes implicações dos estudos de Norton (2000) é que o professor de uma segunda língua precisa encorajar ou até mesmo ajudar seus alunos a reivindicarem o direito de se comunicarem, não apenas dentro nas limitações estruturais das escolas, mas também fora da sala de aula. Para isso, sugiro também que o professor precisa ter em mente que cada estudante é possuidor de uma identidade complexa, múltipla, com inclinações às diferentes mudanças, de acordo com os ambientes que se encontram.

Para que os aprendizes vejam sentido numa participação comunicativa, é preciso considerar as inúmeras ferramentas que colaboram para essa participação. A este respeito, Carr (2011) alega que, “é difícil resistir às seduções da tecnologia, uma vez que na nossa era de informação instantânea, os benefícios da velocidade e da eficiência parecem ser genuínos,

---

<sup>35</sup> “racist, sexist, elitist or homophobic” (SILVA, 2013, p. 44).

<sup>36</sup> “impossibility of belonging to the desired imagined community due to financial limitations” (SILVA, 2013, p. 148).

e seu desejo, indiscutível” (CARR, 2011, p. 304). Acredito, então, que cabe aos professores a oportunidade de usarem esses recursos em suas aulas, de modo que seus alunos sejam contemplados e vejam maior relevância em se posicionarem de acordo com a circunstância comunicativa e com maiores possibilidades de criticidade<sup>37</sup>.

A criticidade interfere na cultura em que o indivíduo está inserido. O aspecto cultural deve se fazer presente sempre, já que o aluno se deparará com uma língua a qual raramente teve contato, pois o conhecimento cultural, muitas vezes, se correlaciona com o tema em foco no ensino/aprendizado, facilitando a absorção do conhecimento e servindo como uma ponte entre língua, sujeito e mundo. Uma vez relacionados à realidade, é inquestionável que a relação de poder simbólico acaba por interferir nestas estratégias, ocasionando, assim, uma violência identitária.

Diante do exposto até o momento, acredito que o capital cultural passa a adquirir um valor de troca maior do que outros, o qual depende do contexto social. Para isso, tenho me embasado em Bourdieu e Passeron (1975), que caracterizam diferentes grupos e classes em relações ao diferentes cenários.

Tomo por base, ainda, o que Norton (2001) chama de direito de falar e o de investir na língua, que inclui uma esperança de aumento de capital cultural. Já quando os aprendizes não participam na sala de aula de segunda língua, trata-se de uma desconexão entre suas comunidades imaginadas e os objetivos curriculares. Diante disso, os investimentos acabam por influenciar a participação ou não participação na aprendizagem de sala de aula.

Apresentadas as teorias que dialogam com essa pesquisa de acordo com diferentes autores, discorrerei, no próximo capítulo a respeito da metodologia que foi utilizada para efetivação desta pesquisa, na qual menciono: a natureza desta pesquisa, o contexto de investigação, os participantes envolvidos, os instrumentos usados para geração de dados e como esses dados foram analisados teoricamente.

---

<sup>37</sup> Leia mais em PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 2001.

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para condução desta pesquisa. Descrevo a seleção dos participantes, a natureza e modalidade de pesquisa, seu contexto de investigação, bem como os instrumentos para geração dos dados que foram analisados. Esta pesquisa deu-se a partir de um estudo de caso de uma estudante surda em seu contexto de ambiente escolar.

### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por se ocupar da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no seu andamento. Na perspectiva da Linguística Aplicada, a pesquisa qualitativa pode explicar as peculiaridades que constituem o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, facilitando, assim, uma compreensão lógica pela explicação da construção de sentido, como apontado por Minayo (2001).

Como pesquisador, adoto a abordagem qualitativa com o objetivo de produzir novas informações, como proposto por Deslauriers (1991), sobre a construção da identidade, a partir do contato com a Língua Inglesa, pela estudante surda. Enquanto pesquisador na área de ensino de linguagens optei por não adotar técnicas estatísticas ou com a representatividade numérica.

Este trabalho se caracteriza então, como um estudo de caso. Essa tipologia de pesquisa é muito utilizada para apresentar vivências de grupos, empresas, comunidades, entre outros casos, recorrendo a instrumentos de coleta como observações, análise de documentos, diários de bordo, entrevistas e história de vida, como apontado por Fachin (2001).

Seguindo um raciocínio dedutivo, procurei dialogar com as teorias identitárias à análise do estudo de caso de uma aluna surda em seu contato com a Língua Inglesa por meio de três instrumentos para a geração de dados, a citar: o diário de bordo, a entrevista e a gravação de vídeo, que serão detalhados em seção à posterior.

A utilização do estudo de caso envolve estudos de um único ou de múltiplos casos, como aponta Fachin (2001). É usado ainda, para compreender determinados fenômenos ou situações de modo profundo e detalhado, possibilitando ao leitor sua compreensão e

visualização, conforme apontado por Dencker (2000). A este respeito, Fonseca (2002) alega que:

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

O estudo de caso é justificado também pelo interesse peculiar de determinado público. Os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo “são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 640). Ainda segundo a autora, podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: várias instituições ou vários indivíduos como um grupo de mestrandos de determinada universidade.

Durante o processo de investigação, não se pode perder os objetivos específicos já definidos. Em palavras de Lüdke e André (1986):

O estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato [...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17)

No que se refere ao estudo de caso, Moura Filho (2005) argumenta que o estudo de caso abrange uma detalhada investigação de um objeto ou de um fenômeno e de suas relações com o contexto em que está inserido. No campo educacional, o estudo de caso poderá envolver apenas um aluno, uma turma da escola, todas as turmas ou mesmo toda unidade escolar objetivando a melhoria do ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, minha pesquisa é centrada em um estudo de caso de uma estudante surda.

Vale ressaltar que este estudo de caso não é necessariamente o fato de ser apenas uma participante em minha pesquisa, mas sim o modo como o caso será delimitado, cujos contornos serão definidos ao longo do trabalho. Apresentada a natureza desta pesquisa, será apresentado na seção seguinte o contexto de investigação em que esta foi desenvolvida.

## 2.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, tive que passar por estágios em escolas de ensino básico, tanto no ensino fundamental quanto no ensino

médio. No primeiro semestre, o estágio é dividido em fases, a saber: observação e participação, no segundo semestre, é realizado o estágio em docência, propriamente dito.

Escolhi escolas distintas para a realização destes estágios, por acreditar que uma variedade (ainda que pequena) de escolas pudesse contribuir para a minha experiência docente. Assim, o estágio para o ensino fundamental deu-se na Escola Estadual Romalino Alves de Abres. Já para o estágio do ensino médio, optei pela Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro- CEJAR.

Ao cumprir o estágio obrigatório de observação e regência no ensino médio, no ano de 2014, a escola foi receptiva e abriu as portas para quaisquer projetos que visassem contribuir para a comunidade educacional.

Com isso, por ter um público definido, esta pesquisa foi realizada nas dependências da Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro- CEJAR, localizada na cidade de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul, recebendo alunos nos três períodos letivos. A escolha por essa escola se refere, ainda, ao fato de receber um quantitativo de 15 estudantes com necessidades educacionais especiais. Dentre os quais, encontravam-se quatro estudantes com surdez.

No ano de 2015, procurei a coordenação pedagógica e apresentei meu projeto de pesquisa e mostrei meus interesses em investigar a comunidade surda daquela escola, com o objetivo de contribuir para a educação inclusiva. A coordenadora aparentou desejo em ajudar alegando que o projeto era plausível e reconhecendo que, de fato, muitas pesquisas precisavam ser realizadas para a melhoria da educação inclusiva.

Fui encaminhado à direção escolar, à qual também apresentei o projeto. Diante da apresentação, a diretora agradeceu pela oportunidade da escolha da Escola CEJAR. No entanto, a sinceridade dela despertou-me a atenção. Ela me disse que a escola estaria à disposição para a pesquisa, porém, os participantes é quem dariam a autorização final. Segundo ela, a maioria de seus alunos surdos possuíam um nível de timidez elevado e eu deveria estar preparado para uma resposta negativa da parte deles. Apresentado o contexto de investigação, será detalhado a seguir sobre os participantes envolvidos nesta pesquisa.

### 2.3 PARTICIPANTES

Inicialmente, foi estabelecido o contato com três alunos surdos do ensino médio, sendo os mesmos informados previamente sobre a pesquisa. O contato com esses alunos deu-se por intermédio de uma intérprete (Libras- Português). Os alunos, aqui representados por nomes



fictícios, por escolha do autor e, sobretudo, com o objetivo de privar suas identidades, os quais deram-se por Thiago (3º ano), Brayam (2º ano) e Karol (2º ano). Dentre estes, os dois primeiros estudantes demonstraram interesse em contribuir para a pesquisa, ao passo que Karol aparentou certo receio.

A interação com os alunos surdos ocorreu com o apoio de uma intérprete, que sinalizava minha oralidade. Acredito que a posição da intérprete foi uma segurança para que Karol pudesse aceitar contribuir para a pesquisa. No entanto, alguns fatos durante as interações foram reduzindo o número de participantes.

O aluno Thiago, que já vivenciava a sua saída da escola de ensino básico pelo último ano do ensino médio, demonstrou apreciação aos professores que se empenharam em oferecer-lhe um ensino diferenciado. Alegou gostar das aulas de inglês, mesmo “não sendo o melhor aluno”, por se tratar de uma “língua difícil de entender”.

O aluno Brayam também considera o inglês uma disciplina difícil. Comentou que não percebia qual a importância de aprender essa língua. Quando questionado se deseja viajar para fora do país, o aluno faz o uso da palavra “Não”.

Prosseguir a pesquisa com Brayam parecia conveniente para ressignificações de teorias à luz da Linguística Aplicada, pois levantaria questões que favorecessem uma reflexão sobre esses indivíduos que ainda não têm consciência de suas comunidades imaginadas, e assim, seus investimentos na língua são poucos, ou talvez, inexistentes. Entretanto, por motivos de mudança domiciliar, Brayam teve que se mudar da unidade escolar e não pôde mais participar da pesquisa e futura geração desses dados.

O fato de dois dos meus participantes não contribuírem mais para a pesquisa causou-me certo receio em continuar com o desenvolvimento de pesquisa. Entretanto, o desejo de participar da pesquisa demonstrado por Karol foi determinante para sua continuidade, ainda que sendo a única participante.

Para demonstrar um caráter ético de pesquisa<sup>38</sup>, fui procurar os pais da aluna e explicar meu interesse em desenvolvê-la. A aluna mora apenas com a mãe e o irmão mais velho, os quais demonstraram grande interesse pela iniciativa e autorizaram a participação dela. Com a participante já definida, o passo seguinte seria a escolha dos instrumentos para geração de dados e é sobre esses itens que discorro a seguir.

---

<sup>38</sup>Leia mais em NOSELLA. P. Ética e Pesquisa. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

## 2.4 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Os dados foram gerados a partir de anotações em diário de bordo pela participante, realizadas entre os meses de maio e junho de 2016, bem como na condução de entrevistas que aconteceram nos meses de agosto e setembro do mesmo ano, detalhados a seguir. Optei pelo uso do diário de bordo, pelo fato de ser um meio em que a Karol poderia registrar os acontecimentos mais significativos das suas aulas de Língua Inglesa. Esse instrumento passa a ser uma forma privilegiada, no qual o participante descreve e reflete sobre os problemas que vão surgindo e as possíveis formas de superá-los, como aponta Monteiro (2007).

Outra razão que reforçou essa escolha foi o que Dewey (1959) chama de pensar reflexivo e uma possível curiosidade intelectual, que permitiriam, além de assumir uma atitude de investigação, levantar hipóteses e respostas que validassem a pesquisa. Autores como Alves (2001); Cañate (2010); Pórlan & Martin (2004) sustentam também o diário de bordo como um importante instrumento reflexivo para a coleta de dados.

De maneira geral, neste diário de bordo, Karol foi orientada pelo pesquisador a registrar de forma escrita o que ela quisesse manifestar sobre as aulas de Língua Inglesa, suas dificuldades, suas expectativas, sua relação com a Língua Inglesa em sala de aula. Bertoni (2004) destaca a importância dos registros feitos no diário de bordo:

Podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos (BERTONI, 2004, p. 4).

Para maior liberdade de escrita da Karol, foi sugerido que esses registros acontecessem em sua casa após as aulas de Língua Inglesa, sendo que estas aconteciam duas vezes na semana por uma hora atividade (segunda-feira- 3º tempo e sexta-feira 6º tempo).

Outro instrumento usado para a geração dos dados deu-se a partir da entrevista. Seidman (1991) acredita que entrevistamos porque as histórias de outras pessoas nos interessam, temos interesse ainda, numa forma de colaboração e afinidades de identificação. Ao me identificar com o outro que possibilita certos confortos sociais, acredito que vemos ou tentamos projetar formas de privilégios sociais.

A entrevista pode ser entendida como formas de fazer perguntas face a face como proposto por McDonough (2004), permitindo assim, uma maior interação entre o pesquisador

e o participante. Acredito que essa relação de interação em que o pesquisador e a participante pudessem se envolver é a principal relevância a qual que baseei para a escolha deste instrumento para geração de dados.

Algumas diferenças entre as entrevistas qualitativas e as entrevistas quantitativas são apresentadas por Babbie (2007). Para ele, a entrevista qualitativa:

É uma interação entre o entrevistador e o entrevistado em que o entrevistador tem um plano geral de pesquisa, que inclui tópicos a serem questionados, mas não uma série de questões que precisam ser perguntadas em determinada ordem. (BABBIE, 2007, p. 306)

Ainda sobre a entrevista, o argumento gerado deve ser entendido como “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo” (MONDADA, 1997, p. 59). Assim, a entrevista não pode ser vista apenas como um instrumento para coleta de dados, nem mesmo como uma neutralidade das quais o pesquisador e participante não interagem e não colaboram entre si.

A entrevista pode variar de acordo com os graus de formalidades e diferentes níveis, a saber: estruturado como entrevista não estruturada, semiestruturada e estruturada, como apontado por Nunan (1992). Como a entrevista semiestruturada possibilita que outras questões possam ser exploradas no decorrer do evento, adotei esse tipo de entrevista em minha pesquisa, por acreditar que os resultados seriam mais significativos através das falas que a participante poderia expressar das quais eu não poderia prever.

A entrevista semiestruturada fornece também maiores flexibilidades, por possuir um roteiro prévio, com perguntas previamente definidas, mas com fins de questionar o participante com outras perguntas ao surgir determinado assunto de interesse investigativo, como menciona Cruz Neto (2002). Essa flexibilidade não pode ser vista como o não domínio do pesquisador, ao contrário, dá margens ao aprofundamento de seu objeto de estudo.

Vieira-Abraão (2006) também dialoga com essa perspectiva da flexibilidade da entrevista semiestruturada, pois acredita que o pesquisador não necessita de uma ordem fixa a ser seguida. Uma vez que não há um caminho inalterado, assuntos de relevância para a pesquisa, que até então não estavam previstos, possam aparecer de forma colaborativa.

O registro coletado para esta entrevista foi o uso de vídeo, realizado com o apoio da intérprete e a transcrição por meio da gravação de áudio. A linguagem adotada pelo pesquisador foi acessível para que a intérprete pudesse transmitir com maior clareza a oralidade em forma de sinais para a participante.

O uso do gravador de áudio foi de escolha do pesquisador por acreditar no ganho de tempo e na maior durabilidade dos dados coletados, o fácil acesso a trechos específicos

quando necessários, bem como a transcrição na íntegra da fala da participante desta pesquisa, representada aqui, pela intérprete. Prefiro usar o vídeo por acreditar que na análise dos dados, tal ferramenta, diante da expressão facial de Karol, iria permitir maiores reflexões pelo que Barbosa (2006) chama de “cultural não verbal”.

Na pesquisa qualitativa, as metodologias de pesquisa visual pode ser uma entre as escolhidas, isto porque a utilização de uma única metodologia seria “sociologicamente limitador” (BANKS, 2009, p.18). Assim, o autor sugere o uso de vídeos e fotos para maiores reflexões sobre os dados para posterior análise.

Essa maneira de coletar dados é uma das peculiaridades em contraposição à pesquisa quantitativa, ou seja, por estar em campo, o pesquisador colhe, muitas vezes, mais informações do que era pretendido, como mencionado por Becker (1994), e assim, se adiciona ideias e variáveis ao longo do trabalho pelo modo da aparência.

Banks (2009) aponta que “em geral, as metodologias de pesquisa visual tendem mais ao exploratório que ao confirmatório, [...] como método destinado a levar o pesquisador a esferas que ele pode não ter considerado e em direção a descobertas que não tinham sido previstas ” (BANKS, 2009 p. 24). Com isso, importância do olhar sobre o outro permite o acesso ao que chamo de verdades visuais.

Sobre a relevância do uso do vídeo, Loizos (2002) levanta algumas vantagens e ponderações desse instrumento numa coleta de dados durante uma pesquisa qualitativa. O uso adequado, possibilita ao pesquisador o acesso ilimitado ao vídeo e assim, ao analisá-lo cada ponto pode ser visto e revisto. Quando da utilização do vídeo, o autor considera importante ter em mente alguns cuidados procedimentais como: permissão ao uso da imagem, qualidade do som e imagem, perda de foco pela excitação em utilizar o vídeo, a citar alguns.

Embora solicitada a autorização da mãe da participante sobre a gravação de áudio e vídeo, foi mencionado a ela que essas coletas seriam de uso exclusivo do pesquisador, o qual estava coletando para fins de análises particulares com foco na pesquisa e não na intenção de divulgar as imagens e sons. Dados os instrumentos para geração de dados, discorro a seguir sobre como a análise dos dados foi conduzida.

## 2.5 ANÁLISES DOS DADOS

Os dados foram analisados na perspectiva dos estudos identitários, como sugerido por Norton (1995), Block (2007) e Silva (2013). Tais análises ocorreram, ainda, com base nos conceitos de investimento defendidos por Norton (2006) e Longaray (2009), e comunidades imaginadas sustentados por Wenger (1998) e Kanno e Norton (2003).

Ainda que sujeito ao “envolvimento emocional” (MINAYO, 2003, p. 14), o objetivo aqui é descrever, de forma ética, os dados gerados durante o processo construtivo da pesquisa, centrando-me na explicação do contexto real dessa estudante e buscando explicar os resultados de forma fidedigna. Apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, iniciarei, no próximo capítulo, as discussões e análises realizadas a partir dos dados coletados à luz das teorias já mencionadas.

### CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste trabalho investigou, por meio de um estudo de caso, como uma aquidauanense, usuária da Libras, constrói sua identidade pelo contato com a Língua Inglesa. Para efetivar o processo de construção identitária dessa aluna, o intuito foi verificar até que ponto a emergência de comunidades imaginadas impacta (ou não) na construção das identidades de aprendiz e usuária de uma língua adicional. Não apenas isso, mas também investigar até que ponto as práticas pedagógicas de Língua Inglesa em sala de aula influenciam (ou não) na emergência de novas identidades. Por fim, analisei, ainda, quais os indícios de investimentos Karol desenvolve em sua rotina em relação ao contato com a Língua Inglesa, sejam eles para participar de uma comunidade imaginada ou para a aquisição de maior capital cultural.

Os dados analisados foram gerados a partir de três instrumentos de coleta, sendo primeiro as produções escritas no diário de bordo, durante os meses de maio e junho de 2016. O segundo instrumento, entrevistas realizadas no mês de agosto e setembro, com o apoio de uma intérprete, que fez a interação entre o pesquisador e a participante (Karol); e o terceiro instrumento, a análise da gravação em vídeos durante as entrevistas. Com isso, cabe mencionar que nas falas de Karol, a escrita foi realizada de forma fidedigna ao que ela escreveu no diário de bordo, de acordo com os padrões de escrita da Libras. Ao passo que, nas falas da entrevista, é a voz da intérprete que oraliza os gestos de Karol aqui transcritos.

Há, na sociedade moderna, discursos e atividades que envolvem um contexto de interação social. Para cada momento, assumimos diferentes posições subjetivas. Assumo por exemplo, a posição de estudante, professor, filho, pai, amigo entre várias outras posições. Para cada posição, sinto certo grau de conforto identitário em que diferentes relações de poder são estabelecidas com outro sujeito possuidor também de vários conflitos identitários. Assim como eu, Karol, a participante desta pesquisa vivencia situações em que sua identidade é posta em arenas de conflitos, como argumentado por Norton (1997). Nesta perspectiva, discutirei a seguir, algumas posições conflitantes de sua identidade nas práticas de Língua Inglesa, seus possíveis indícios de investimentos nas práticas dessa língua, bem como a comunidade imaginada pela participante em seu contato com o ensino da Língua Inglesa em sua escola.

### 3.1-IDENTIDADES CONFLITANTES NAS PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

Ao apresentar a análise e discussão dos dados gerados, enfatizo uma noção pós-estruturalista de identidade, em que um sujeito não é tido mais como fixo, pronto e não sujeito à transformação. Ao contrário, o indivíduo precisa ser entendido como um processo, em que Hall (2005) argumenta como algo que nunca estará completo. Há sempre um fator que irá impulsionar uma nova ressignificação de si mesmo. A identidade aqui apresentada, não pode ser vista como estática e única e os conflitos identitários são processos tido como normais e que contribuem para um contexto específico, o qual uma pessoa acredita possuir maior conforto através da relação de poder que vai assumir.

O conceito de identidade apresentado por Hall (2007), de alguma forma dialoga com a participante de minha pesquisa, uma vez que ela assume diversas identidades enquanto estudante surda nas aulas de Língua Inglesa. Sua identidade não pode ser categorizada como estável, pois, por vezes, ela está empenhada em aprender uma língua adicional e, por outras, acaba por apresentar indícios de investimento num aprendizado que considera difícil de compreender.

O ser humano, enquanto sujeito que necessita da interação social, como proposto por Silveira (1999) e faz dela o uso da linguagem (oral ou gestual), a qual se dá a partir de intenções específicas num contexto específico. Há sempre um sujeito que tem algo a dizer para um dado interlocutor. Para agir com e pela linguagem, o indivíduo faz uso de estruturas parcialmente estabilizadas que se inserem em contextos específicos, em práticas discursivas e sociais também específicas, como apontado por Quadros (1997).

Compreendo a linguagem como um instrumento de interação entre indivíduos e considero a língua como sistemas que se concretizam pelo uso feito por intermédio de seus usuários no intuito de se comunicar, compartilhar experiências e conhecimentos, expressar visões de mundo e construir sentidos.

Neste sentido, há de se notar que o ensino de Língua Inglesa deve estar voltado à realidade de uso dessa língua. Assim, penso que Karol deve ser exposta a situações de produções de enunciados que se situem no mundo, de acordo com necessidades e situações reais de interação.

Aprender uma segunda língua significa ser reconhecido como possuidor de uma identidade não fixa, ou seja, um indivíduo não pronto e inalterado em seu contexto social, como apontado por Norton Peirce (1995). Assim, aprender uma segunda língua pode ser

conflitante por causa da identidade em constante transformação e das situações que se alteram ao longo de diferentes contextos sociais. Esse conflito, mencionado por Norton (1997), pode ser corroborado pela fala de Karol ao mencionar que “Eu achar aula inglês difícil, não escutar aprender certa. Aulas de inglês sempre ser muito difícil” (Karol - Diário de Bordo - 2016).

Karol parece construir sua identidade de aprendiz de Língua Inglesa em uma área de conflito, como proposto por Norton (1997). De fato, Karol assume esse conflito ao acreditar que as aulas de inglês são difíceis pelo fato de ser surda, demonstrando não assumir uma posição de conforto, o que a impulsiona para busca de novas ressignificações.

Ao refletir sobre a fala de Karol, posso inferir que sua identidade enquanto aprendiz é conflitante, em parte por causa de sua condição de aluna surda. Costa (1994) corrobora minha análise ao enfatizar que aprender uma língua em sua condição de oralidade é um contexto de dificuldades para os surdos.

Karol acredita que as aulas de inglês são difíceis por causa de sua condição de aluna surda. Esse argumento dialoga, de algum modo, com as limitações que os alunos surdos apresentam nas aulas de língua estrangeira, como apontado por Bezerra (2005). Segundo o autor, esses alunos deveriam compreender e aprender gêneros que parecessem com as realidades desde sua língua materna até a língua adicional.

Ou seja, há dificuldades que os alunos surdos apresentam ao passar as produções da Libras para a Língua Portuguesa e, por fim, para a Língua Inglesa. Desse modo, é essa dificuldade que Karol vivencia em alguns momentos em suas aulas de Língua Inglesa; por essa razão ela enfatize que se trata de uma língua difícil de aprender.

Ainda sobre a questão de identidade numa situação não estável, cada identidade é tida como um processo em construção, algo que dificilmente se encontraria no processo finalizado, como mencionado por Hall (2005). Ao contrário, há sempre algo a se completar, a se moldar diante de determinados contextos e diante de outros indivíduos também em conflitos identitários. Indivíduos, estes, que são construídos socialmente por práticas discursivas em apegos identitários temporários.

Karol demonstra em sua fala que, por não escutar, as aulas de Língua Inglesa são sempre difíceis. Essa demonstração identitária, num estado de fluxo, dialoga com o que Rajagopalan (2003) define como identidade pela oposição de outras “identidades em jogo”. Uma identidade, então, só pode ser reconhecida pela diferença que outro sujeito assume, o que para Karol seria a identidade de ouvinte. De alguma forma, neste momento, Karol



acredita que o fato de ser surda implica no desenvolvimento de sua aprendizagem, enquanto para os ouvintes não é uma das maiores barreiras de dificuldades a serem enfrentadas.

Woodward (2014) remete essa questão de compreensão que temos de nós mesmos no campo da subjetividade, em que as emoções (conscientes ou não) envolvem as relações racionais e sentimentais do mais profundo desse indivíduo. Karol pode ser vista como aquela estudante que acredita que, por sua condição de ‘surda’, as aulas de Língua Inglesa sempre terão um caráter de disciplina difícil. Explorar os mais variados sentimentos que envolvem sua construção identitária como aluna de inglês, significa para ela a generalização de que todas as aulas serão difíceis e dada a sua condição, dificultaria sua aprendizagem.

Entendo a identidade de aprendiz de Língua Inglesa de Karol como conflitante, em especial pela forma com que ela lida com as aulas do referido idioma. O fato de Karol acreditar que essas aulas serão sempre difíceis não significa necessariamente um ato de resistência que ela apresenta diante das aulas, mas uma luta por uma identidade que é tida como fragmentada.

É nessas relações com o ambiente da sala de aula que Karol demonstra ansiar por aulas que contribuam para seu aprendizado, pois, se continuarem da forma que estão, serão aulas com grandes dificuldades e, por consequência, de pouco aproveitamento, como pode ser observado em sua fala ao lembrar o desafio de realizar uma prova difícil: “Tinha muita palavra que eu não entendia e não podia usar o dicionário. Aprender inglês é difícil. É pouca aula aí chega na prova não aproveito quase nada do que foi visto durante as aulas ” (Karol-Entrevista- 2016).

As aulas de inglês parecem não favorecer, para Karol, um ambiente em que ela possa assumir uma identidade confortável de aprendiz. Para ela, ter poucas aulas durante o bimestre não resulta em algum aproveitamento durante as avaliações, já que tem que se deparar com situações que não foram vistas nas poucas aulas semanais.

Não apenas isso, uma vez que um único indivíduo pode ser detentor de várias identidades, conforme Hall (2007). Para o autor, um indivíduo nunca pode se apresentar como possuidor de uma identidade fixa, pronta e inalterada. Ao contrário, sua identidade pode e será construída historicamente ao longo de diferentes momentos e diversos ambientes. Essa mudança de reposicionamento identitário impulsiona o sujeito a buscar meios que permitirão a imersão em uma nova posição subjetiva para o mesmo indivíduo. Para ilustrar esse momento conflitante, a seguinte escrita de Karol merece destaque. Ela detalha que: “Ontem aula de inglês professor explicar falsa cognata, muito difícil e não entender nada. Preciso

saber palavras eu não saber porque sou surda, ouvinte também difícil pensa pessoas surda” (Karol- Diário de Bordo- 2016).

É possível perceber pela fala de Karol que sua identidade de aprendiz está em conflito pelo fato de ser uma aluna surda, inserida em uma sala de aula onde as aulas de Língua Inglesa são tanto para os ouvintes quanto para ela (surda), e que isso é conflitante. Essa dificuldade reforça a ideia de Salles (2004), ao alegar que quando se diz que para os surdos estarem envolvidos num ambiente onde a Língua Portuguesa é um recurso para contribuir no desenvolvimento de sua aprendizagem não é tão claro como poderia ser.

Assim, a dificuldade de Karol começa na Língua Portuguesa, ainda que esse aprendizado leve em consideração apenas os níveis morfosintáticos, semânticos e pragmáticos. Então, assim como na Língua Portuguesa, a dificuldade é passada para a Língua Inglesa e Karol percebe aqui a mesma dificuldade dos alunos ouvintes. Caberia, então, ao professor, trabalhar em conjunto com os alunos de forma colaborativa, na qual a visão de companheirismo contribuiria para o aprendizado, de acordo com Masseto (2000), em que a fala de Karol de ‘não entender nada’ poderia ser ressignificada.

Quando se fala em ambiente, Norton (1997) argumenta que se trata de um fator que também contribui para a dinamização e a construção de uma nova identidade. Uma vez que esta não é fixa, mas passiva a ser fragmentada, a autora defende que a identidade é um campo de batalha que aspira em ser (re)construída nos mais diversos campos como gênero, raça, classe, orientação sexual, entre outras, que implicariam numa disputa e sobreposição identitária. Diante dessa visão, a sala de aula é para Karol um espaço em que sua identidade de aluna é confrontada com a realidade educacional.

O fato de Karol encontrar dificuldade nas aulas de Língua Inglesa, assim como os alunos ouvintes, sugere a negociações de novas posições de um mesmo sujeito, como proposto por Longaray (2009). A autora argumenta que dado o contexto atual, é exigido constantemente uma nova posição identitária, ou seja, a busca pelo novo ou aquilo que falta impulsionará novas formações, cujas condições são atemporais devido a futuras negociações.

Nessa perspectiva, diante da dificuldade, Karol parece encontrar meios que sanem ou diminuam essa realidade e, para tal, o desprendimento identitário não pode ser visto como um aspecto negativo. Ademais, em meio a toda essa diversidade de identidades, não se pode ignorar que toda identidade é construída e reconstituída historicamente, como sugere Moita Lopes (2003) ao mencionar que tudo em um discurso é provido de um sujeito carregado por suas marcas identitárias, que se localizam na vida social pelos seus interlocutores.

Ao dar ênfase em sua fala de que é “preciso saber palavra”, Karol parece apresentar condições de pensamentos conscientes, como definido por Weedon (1997) enquanto subjetividade. A autora propõe, também, um sujeito múltiplo, dinâmico e contraditório em que na e pela linguagem nossa subjetividade é construída. Assim, Karol tem condições conscientes de que precisa aprender palavras em inglês para de fato, utilizar a Língua Inglesa em situações comunicativas, ou seja, de alguma forma, Karol acredita que o conhecimento dessa língua possibilitará certas vantagens para ela, como pode ser observado em: “Acho bom e interessante. Ajuda os alunos a conhecer outras culturas. É importante aprender inglês, mesmo sendo difícil. É como matemática, português ou outras disciplinas. É importante para nós” (Karol- Diário de Bordo- 2016).

Aprender inglês, para Karol, é importante assim como outras disciplinas, pois além do conhecimento adquirido, o contato com outras culturas será acrescentado na vida dos alunos. Mesmo sendo importante, não desconsidera que se trata de um aprendizado difícil. No que se refere a um dos conteúdos em que Karol apresentou dificuldade, ela recorda que: “Ontem aula de inglês professor explicar falsa cognata. Ser difícil pra mim. Ele trazer figuras assim mesmo ser difícil ” (Karol - Diário de Bordo - 2016).

Assim, diante desta realidade, Karol apresenta certas dificuldades em relação ao conteúdo “falsa cognata” e embora reconheça a didática de seu professor, não deixou de mencionar sua dificuldade. Com isso, proponho que além de um simples momento de apresentar os conteúdos curriculares para os alunos, seja preciso inseri-los num contexto real e debates em exposição de seus pensamentos.

Trazer para a sala de aula temáticas relevantes, como, por exemplo, racismo, meio ambiente, equidade, tecnologias, curiosidades, para não citar mais. O objetivo de cada aula ministrada é fazer com que o aluno pense de forma crítica e interaja com sua comunidade local de forma participativa. Nessa visão, Karol recorda de uma de suas aulas em que seu professor trouxe um texto e trabalhou com a sala. Nas palavras de Karol:

Um dia o professor trouxe um texto e percebi algumas coisas interessantes, por exemplo, quando eles (americanos) se cumprimentam são educados, falam: Prazer em conhecer você, desculpas quando não entendem alguma coisa. Agora já sei que quando eu encontrar um também tenho que fazer isso. (Karol- Entrevista- 2016).

Diante dessa aula de leitura, Karol dá margens a uma mudança identitária que se fará necessária para uma interação com os americanos. A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a “participação cooperativa do leitor na interpretação e na

reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2006, p. 66). Por meio da leitura Karol teve acesso às informações, conceitos e perspectivas de um mundo que ampliaram seu repertório de leitura e seu conhecimento de mundo.

Entende-se aqui que um dos caminhos possíveis para que os alunos surdos acessem essas perspectivas de mundo é a oportunidade de aprender a Língua Inglesa em sua modalidade escrita, partindo do contato de diferentes gêneros textuais, pelos quais os professores de Língua Inglesa possam introduzir conteúdos básicos dessa língua, aplicar algumas estratégias de leitura e mediar à interpretação textual e produção escrita.

Portanto, seguindo a noção de Pinto (2005), de que os alunos precisam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional dos vários gêneros discursivos fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros, prima-se pelo trabalho com a leitura voltado para o contato com diferentes gêneros textuais. Desse modo, o trabalho do professor é mediar a leitura, sugerindo estratégias mais apropriadas para cada atividade, possibilitando maior compreensão textual.

Uma noção de aproximação entre o professor e aluno surdo demonstra uma significância nas aulas, de forma que os conteúdos ministrados, embora difíceis, deixam de parecer impossíveis de serem compreendidos. Quando Karol alega “não entender nada”, sugere para mim um distanciamento que o conteúdo “falso cognata” causou entre ela e seu professor. Esse profissional, também possuidor de uma identidade não estável, dá margens para que suas identidades sejam questionadas para futuras ressignificações.

Karol demonstra, também, certo desconforto nas aulas de inglês quando seu professor leva uma música em inglês e apresenta apenas o vídeo clip. Como apenas vê as imagens, não compreendendo a letra, interpreta a música de uma forma diferente dos ouvintes. Com isso, as identidades podem apresentar contradições em seu interior que devem ser negociadas, o que a torna como não unificada. A identidade, então, é marcada pela “diferença” (WOODWARD, 2014, p. 74). Essa diferença pode ser percebida em sua fala, “Mesmo não ouvindo, tento imaginar o que aquelas imagens têm a ver com a música, é difícil, mas não desisto de estudar inglês”. (Karol – Entrevista - 2016). Karol, pela sua fala, mostra segurança numa resistência social ao ensino de Língua Inglesa apenas em sua modalidade oral.

Reconheço também a flexibilidade do profissional docente em proporcionar aulas usando os recursos midiáticos disponíveis no ambiente escolar. Nas palavras de Carr (2011), “é difícil resistir às seduções da tecnologia, e na nossa era de informação instantânea, os benefícios da velocidade e da eficiência parecem ser genuínos, e seu desejo, indiscutível”

(CARR, 2011, p. 304). Acredito que a mudança identitária desses profissionais contribuiria ainda, para o aprendizado dos alunos surdos em suas aulas. A esse respeito, Karol menciona sobre seu professor:

Ele é legal e ajuda bastante os alunos. Até eu que sou surda. Em quase todas as aulas, o professor usa o multimídia para explicar alguma coisa. Ele traz bastante imagens. Acho que é para me ajudar também (Karol – Entrevista- 2016).

Ao receber um aluno com surdez em sua classe, o professor precisa assumir uma responsabilidade que garanta a aquisição de conhecimento ao aluno. Para tanto, adaptações em seus planejamentos são necessárias para que facilitem uma maior participação, desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Exigem-se, assim, o uso efetivo das habilidades de leitura e de escrita nos múltiplos e complexos ambientes digitais em que há circulação da linguagem verbal e não-verbal. A esse respeito, Karol recorda que:

Quando ele (professor) chega na sala com o multimídia, eu penso: ‘Legal, vai ter imagem’. Um dia ele trouxe um texto sobre a educação nos Estados Unidos e eu pude conhecer algumas universidades de lá. (Karol- Entrevista- 2016).

O professor de Karol parece ensinar Língua Inglesa expondo o aluno a realidade de interação com um mundo, como sugerido por Paiva (1997), levando-o a desenvolver tarefas que ajudem o aluno com esses contextos. Essa prática contribui de alguma forma para que Karol passasse a gostar das aulas dessa língua. Assim, entender o ensino de Língua Inglesa como restrito à aprendizagem de gramática e vocabulário pouco ajuda o aluno surdo, ou mesmo o ouvinte, a lidar com essa realidade.

Construir uma nova identidade pela negociação implica para Karol a noção de que sua identidade não pode estar confinada em um ambiente estável. É sua própria identidade que parece estar disposta em profundas mudanças que o ambiente e demais sujeitos darão como suporte para a efetivação de um novo sujeito que buscou, através de recursos conscientes, sanar suas próprias dificuldades.

As identidades são negociáveis e são ressignificadas enquanto sujeitos numa esfera as quais se encontram em determinadas “posições de sujeitos”, que assumem ou deixam de assumir, como apontado por Block (2007). Pode ser negociável por causa da relação que o ambiente favorece ou mesmo induz para futuras rupturas identitárias.

Uma definição de Norton (1997) sobre identidade é a maneira de uma pessoa perceber sua relação com o mundo, através do tempo histórico e espaço social e como essa relação é construída, bem como a pessoa com habilidades de compreensão diante das possibilidades

para o futuro. Em análise ao vídeo da entrevista, Karol apresenta grande satisfação facial ao falar de sua mudança para a escola atual. Em suas palavras:

Quando cheguei aqui, eu pensava que ninguém ia querer conversar comigo pois era uma escola muito grande, muitos alunos. Tive medo, mas depois vi que tudo era coisa da minha cabeça. Alunos e professores legais, gosto daqui ” (Karol – Entrevista - 2016).

Percebi então, pela sua expressão facial, que o ambiente em que estuda colabora de alguma forma para sua interação com os demais, e que isso contribui também para sua aprendizagem e frequência escolar.

Ao mencionar a mudança de identidade provocada pela presença de outros discursos, Coracini (2011) argumenta também que é impossível, no contexto atual, entender e ver a identidade de um sujeito como fixa e previamente já definida. Essa ideia dialoga com a fala de Karol em um momento em que sua identidade de aprendiz de línguas estava fragmentada e não teria condições de responder de forma colaborativa a proposta dada pelo professor. A este respeito, Karol argumenta que:

Não tinha ninguém para me ajudar. Na minha casa, ninguém sabe inglês. Eu achei a tarefa muito difícil, olhava as palavras e não entendia nada. Era tudo muito confuso. Parecia com o português. Muito confuso. Eu tentei fazer. Abri na página do livro, fiquei olhando aqueles exercícios diferentes aí me confundi toda. Fechei o livro e fui tomar tereré. (Karol- Entrevista- 2016).

Diante desta realidade, sugiro que os exercícios e atividades também devam respeitar aos princípios que se relacionam com as experiências dos alunos, sendo relacionados à interpretação dos textos lidos e à percepção de alguns itens do léxico e da gramática da Língua Inglesa. A situação vivenciada por Karol diante de um texto cujo nível de dificuldade, não apenas para ela, como também para os ouvintes, levanta reflexões a serem pautadas para as práticas em sala de aula com o uso de textos como suporte da categorização do conteúdo.

A seleção dos textos/gêneros textuais deve estar em concordância com os objetivos das aulas e com os procedimentos a serem adotados, respeitando os possíveis temas de interesse dos alunos. A esse respeito, Karol tem boas lembranças, ao mencionar sobre a importância de uso de imagens com temas relevantes:

Ou mostrar uma imagem e como escreve ela em inglês. Ia ajudar bastante. Um dia o professor trouxe um texto sobre o amor. Eu sempre gostei de falar de amor, mas o professor trouxe várias imagens de diferentes formas de amar. Eu gostei muito e aprendi a palavra ‘LOVE’. (Karol – Entrevista- 2016).

Com essa proposta do professor, a identidade de Karol como aprendiz tornou-se significativa e ali ela percebeu que há possibilidades de aprendizagem pelo contato com a

língua. Assim, meios que permitem uma compreensão são necessários para que o sujeito, outrora singular possa se pluralizar ao longo do tempo e espaço.

Como é perceptível na fala de Karol, sua condição em ser surda a configura como uma estudante que tem dificuldades em desempenhar um desenvolvimento satisfatório nas aulas de Língua Inglesa. A este respeito, ela menciona que:

Hoje aula de inglês professor passou texto assunto explicou encontrar falsa cognato. Texto ser difícil, porque professor pediu responder sozinha. Quase ninguém conseguir, imaginar eu que ser surda. Ter intérprete ela ajuda mesmo assim ser difícil (Karol- Diário de Bordo- 2016).

A identidade de aprendiz de Língua Inglesa de Karol parece estar em conflito por sua condição de surdez, e isso dialoga com a realidade que alunos surdos se deparam nas aulas de línguas estrangeiras. O aprendizado de uma língua implica, de certo modo, atribuições significativas de um mundo por intermédio da linguagem, e ao surdo as peculiaridades culturais podem ser omitidas pela vasta complexidade e expressividade de uma língua oral, como mencionado por Goes (1999).

Estar numa posição subjetiva de maior conforto e de maior relação de poder não significa uma segurança identitária, pois Karol apresenta uma composição de várias identidades por vezes contraditórias, como proposta por Hall (2005). Isso pode ser observado na fala de Karol quando diz “Achar muito complicado mas aprender aos poucos ” (Karol- Diário de Bordo- 2016). Embora possua uma identidade de aluna que vê no ensino da Língua Inglesa fatores que a levam ao complicado, Karol, de alguma forma, demonstra uma identidade capaz de romper essas complicações.

Como já mencionado, a identidade é tida como uma maneira da pessoa perceber sua relação com o mundo e como essa pessoa compreende as possibilidades para o futuro. Tal ideia parece reforçar o pensamento de Karol ao encontrar dificuldades em interpretar o texto, pois o “professor pediu responder sozinha” e, diante dessa situação, Karol se vê como uma pessoa que não seria capaz de interpretar o texto, recorrendo assim a uma dependência da intérprete. Essa percepção, em relação conflitante ao mundo demonstrada por Norton (1997), permite que Karol se identifique com o grupo de alunos que não consegue resolver a atividade proposta pelo professor. Ela enfatiza sua condição “ser surda”.

Em diálogo com essa relação com o mundo externo, Hall (2007) demonstra que a identidade é construída nas relações sociológicas, que preenchem o espaço interno e externo, o qual parte do mundo individual e avança para o mundo público. Esse contato com o público

fragmenta e permite inúmeras contribuições para novas identidades emergirem. De alguma forma, essa visão dialoga com a posição de Karol com sua relação ao mundo dos ouvintes.

Ainda sobre a questão da dependência da intérprete, entendo a posição de Karol ao afirmar “mesmo assim ser difícil”, como uma identidade disposta a negociar novas posições de sujeito, como demonstrado por Silva (2013), num cruzamento do passado, presente e futuro. Tal construção identitária, que se constrói a partir dos espaços discursivos, pode ser observada na fala de Karol, ao mencionar que:

O professor não deixou ficar em grupo ou em dupla. Tivemos que fazer sozinho. Até a interprete falou que era para eu tentar responder sozinha. Não sei por que ele fez isso e nem era prova. Mas ele pediu e tivemos que tentar. Alguns conseguiram, mas a maioria não. Depois a interprete ajudou um pouco, mas ainda assim foi difícil.(Karol- Entrevista- 2016).

Nesse contexto, em que o ambiente é um fator que contribui para a imersão de novas identidades, a identidade é apontada por Ciampa (1987) como “metamorfose”, ou seja, que passa por estágios de transformações. Assim, Karol entra num contexto de dificuldade por ser surda e por ser colocada numa situação de interpretação do texto sozinha, neste contexto, a negociação identitária dependente da intérprete. O que outrora era acreditado como um auxílio se apresentou no mesmo contexto de dificuldade. Assim, o processo de negociação foi necessário para levar a um processo de reflexão sobre a própria aprendizagem.

As identidades sociais dos aprendizes são múltiplas, um campo de lutas e conflitos com alterações possíveis, como argumentado por Norton (1997). Uma vez que é múltipla, a identidade não pode ser vista como estável. Essa alteração pode ser percebida numa das falas de Karol, ora duvidando da capacidade de aprender, ora rompendo com esses pensamentos, como pode ser observado em: “Às vezes penso que não vou conseguir aprender inglês, é difícil para mim que sou surda, mas depois eu penso: Não vou desistir, alguma coisa vou aprender.” (Karol – Entrevista - 2016).

Assim, com essas mudanças de pensamentos, é possibilitado a Karol novas ressignificações identitárias. A identidade de Karol também é construída pelas práticas sociais que ela estabelece nas aulas de Língua Inglesa. Com essa construção, independentemente das ações dos sujeitos, as identidades se constituem nas práticas discursivas com os outros como apontada por Moita Lopes (2008).

Esse argumento pode ser corroborado pela manifestação facial de Karol, analisada no vídeo da entrevista, quando comenta sobre o dia que conseguiu fazer uma tarefa. Para isso, ela recorda:



Eu consegui fazer a tarefa. Poucos conseguiram e o professor me elogiou. Vi que alguns colegas me olharam surpresos (risos), outros perguntaram como eu tinha conseguido. E eu fiquei me achando naquele dia. (Karol – Entrevista - 2016).

São nesses sentidos que, a qualquer momento de interação, as identidades sociais possibilitam novos reposicionamentos, inúmeros questionamentos, diferentes negociações e, assim, a formação de novas identidades.

As identidades sempre estão num estado de fluxo, como aponta Rajagopalan (1998) e, por isso, a identidade da qual Karol se apropria pode estar sempre em conflito e ela é passível de alterações em sua própria identidade. Quando Karol alega “é difícil, mas não desisto de estudar inglês” é dada a ela condições de alterações, uma vez que não demonstra insegurança às possíveis mudanças.

Ao mencionar a construção de identidades, Coracini (2011) acredita que as representatividades construtivas dizem respeito ao modo como a sociedade moderna é apresentada. Esse argumento pode ser percebido na fala de Karol ao recordar uma das aulas de Língua Inglesa:

Teve um dia que o professor mostrou imagens de americanos, acho que eram empresários, as mulheres estavam bem vestidas, corpo reto, achei elegante e pensei: Será que todas são assim? Não sei se eu conseguiria me vestir assim. (Karol-Entrevista- 2016).

Toda essa exposição poderia afetar o modo de estilo de Karol, uma vez que é tida como uma pessoa não fixa, idêntica e com não possíveis mudanças. Quando Karol pensou “Será que todas são assim? Não sei se eu conseguiria me vestir assim”, é possível identificar um sentimento contraditório ao longo do espaço social entendido como subjetividade, defendida por Weedon (1997), que passa a acreditar numa pessoa mutável, dinâmica e propõe que a identificação da pessoa deva ocorrer através das posições de determinado assunto com seus respectivos discursos. Embora Karol não se identifique com a comunidade mencionada, acredito que não é descartada a possibilidade de tal mudança de postura e atitude, se necessário pela adaptação ao meio.

O conceito de subjetividade também dialoga de certa forma com a participante de minha pesquisa, uma vez que ela se apresenta como uma pessoa mutável e dinâmica, com diferentes argumentos ao longo de sua história e pelas diferentes relações sociais.

A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, a qual “podemos ser, ou gostaríamos de ser” (WOODWARD, 2013, p. 74) e é nesse conceito que é permitido explorar os mais variados sentimentos de Karol que se envolvem nas produções de identidades e investimentos na Língua Inglesa. Quando questionada como reagiria diante da situação de se

comportar de maneira semelhante às americanas da imagem, caso recebesse a proposta de emprego, Karol esquece suas limitações de aprendizagem da língua por ela imposta, explicando assim, o modo com o qual determinadas posições identitárias oferecem para ela algum conforto e sob qual identidade investir cada vez mais enquanto acredita ser viável.

A capacidade humana de se superar e de gerar alternativas, que até então não existiam no curso do próprio desenvolvimento dos processos humanitários, pode ser evidenciada na fala de Karol, “acho que eu faria um esforço. No começo seria difícil, mas eu ia me esforçar”. Diante deste otimismo de Karol, é possível considerar as alternativas humanas que González Rey (2010) apresenta como subjetividade enquanto “produção humana expressa alternativa às limitações objetivas que impõem a realidade e a própria condição humana” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 217). São, então, constituições que se efetivam, não somente na esfera pessoal, mas configuram-se também nas relações sociais como sistema que integra os processos emocionais e simbólicos.

Com essas relações sociais estabelecidas, os discursos são constituídos pelas práticas sociais e relações de poder em que os sujeitos são expostos, como proposto por Weedon (1997). Nesta perspectiva, a autora faz referência ao discurso dentro da subjetividade a ser levado à reflexão em como as relações de poder entre pessoas e grupos (dominantes e dominados) afetam a pessoa no tempo e espaço como visto na fala de Karol, “Será que todas são assim?”, levando-me a refletir sobre as mulheres que precisam se submeter a tais comportamentos para estabelecer essas relações de poder.

Quando Karol se coloca na posição das mulheres americanas, “Não sei se eu conseguiria me vestir assim”, permite-me uma reflexão ao que, Guattar e Rolnik (1996) entende como subjetividade, em que não está no enunciado individual, mas no agenciamento coletivo de enunciação. Ou seja, para cada cultura, espaço humanitário ou comunidades de práticas e em diferentes contextos históricos um conjunto de sinais, signos, símbolos são construídos coletivamente. Nesse viés, a identidade de Karol enquanto brasileira parece prevalecer mesmo que admirando as mulheres que ela pensa serem empresárias.

Ainda nesse pensamento de coletividade, Bauman (2005) alega que a nova formação social implica na subjetividade coletiva do indivíduo e é preciso “capturá-las em pleno voo, usando seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 33), levando-nos a refletir sobre suas condições identitárias convencionadas socialmente e, para isso, sair de uma esfera imutável e estática. Essa disposição pela mudança pode ser percebida na fala de Karol,

“Ah, se fosse uma boa proposta, acho que eu faria um esforço. No começo seria difícil, mas eu ia me esforçar. Dinheiro não é ruim né?” (Karol- Entrevista- 2016).

Essa reflexão de Karol implica em não mais uma acomodação histórica, mencionada por Bauman (2005), ao alegar que “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 35). Karol pela sua fala “Dinheiro não é ruim né?” demonstra ser uma pessoa disposta às negociações identitárias quando se trata de oportunidades para melhorar sua vida financeira. Essa disposição em permitir o emergir de novas identidades, possibilita que os investimentos nas práticas de línguas tornem-se cada vez mais significativos.

Discorrido sobre as identidades em conflitos de Karol, a seguir, serão apresentados e discutido os indícios de investimentos demonstrados por Karol nas suas práticas de Língua Inglesa, como proposto por Norton (2006), Longaray (2009) e Silva (2013), apresentados no capítulo de revisão de literatura.

### 3.2 OS INDÍCIOS DE INVESTIMENTOS EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

O ensino da Língua Inglesa justifica-se socialmente por promover o diálogo intercultural e passa a ser um instrumento de grande valia na interação interpessoal e na circulação de informações entre os povos, como afirma Silveira (1999). Assim, a aprendizagem da Língua Inglesa para Karol se mostra muito relevante para sua formação acadêmico-profissional, já que ela tem o direito de ter contato com os conhecimentos produzidos nessa língua. Esse contato oportuniza o desenvolvimento das atividades individuais e profissionais, partindo da reflexão de que esses novos conhecimentos e experiências podem suscitar um maior aproveitamento na aprendizagem de Karol de forma colaborativa.

De certa forma, a noção de investimento dialoga com minha pesquisa, uma vez que a participante mostra indícios de investimentos pelo interesse em aprender a Língua Inglesa como uma forma de projetar-se numa identidade futura.

A noção de investimento nas práticas de línguas se faz necessário nesta pesquisa pela relação que Karol vivencia em seu ambiente escolar. Para tal realidade, investir na língua é uma garantia consciente de um retorno na forma do aumento de capital cultural, e que os

recursos simbólicos e materiais terão uma expansão significativa, como argumentado por Silva (2013). Essa expectativa de retorno pode ser reconhecida na seguinte fala de Karol: “Para me ajudar a ter um emprego bom. Sei que vai ajudar nisso. Aí eu quero ajudar mais minha família. Vai ajudar bastante sim ” (Karol- Entrevista- 2016).

De alguma forma, Karol acredita que aprender a Língua Inglesa fará com que aumente suas possibilidades na obtenção de um trabalho melhor e que isso ajudaria não apenas a ela, mas também seu contexto familiar.

A noção de investimento traz ao aprendiz de línguas uma condição de possuir uma identidade complexa, variável e inacabada, como proposto por Norton (2006). Para a autora, um investimento nas práticas de línguas é a busca por alcançar os múltiplos desejos de seu aprendiz com um mundo mutável em suas diversas nuances. Karol, de alguma forma, percebe essa realidade ao mencionar:

Ah...Não sei. Só sei que vai ser bom. O inglês está em alta, você vai no mercado tem inglês, na rua também tem, quando compra algum eletrônico, alguns só em inglês. Acho que vale a pena estudar inglês. Acho não. Tenho certeza. (Karol – Entrevista- 2016).

Quando Karol se propõe a estudar a Língua Inglesa, ela assume uma consciência de que o mundo contemporâneo à sua volta está repleto de situações na Língua Inglesa e que o não conhecimento desse idioma interfere em sua vida de cidadã. Assim, Karol acredita na necessidade de investir nas práticas de línguas de forma consciente.

Investir na língua é investir na própria identidade em busca de recursos simbólicos e materiais que garantirão certo posicionamento de conforto, como mencionado por Norton (2006). Essa busca por algo ainda não conquistado e o almejo pelo acesso ao que outrora era tido como intransponível pode ser observado na fala de Karol ao mencionar que, “Ter prova foi difícil, porque precisa ler sem dicionário. Achar muito complicado mais aprender aos poucos. ” (Karol - Diário de Bordo - 2016).

Para Karol, o fato de ser complicado não significa uma impossibilidade em querer aprender, ao contrário, ela demonstra que aprende aos poucos e a noção de tempo não interfere em sua condição de aprendiz.

O fato de “achar muito complicado” implica ao que Norton Peirce (1995) procura estabelecer entre as relações de poder sociais e históricas com o desejo de aprender a língua. De alguma forma, Karol demonstra estar ciente de que seu aprendizado na língua, embora lento, por sua condição de aprendiz surda, é significativo.

No entanto, assim como Karol se sentiu diante de uma prova aparentemente difícil, outros alunos de sua sala se depararam com a mesma realidade. Esse fato acaba por excluir a noção de que a Língua Inglesa se mostra difícil apenas para Karol pelo fato de ser surda, mais sim a todos que não passam a investir em práticas na língua.

Ainda sobre o fato de Karol “achar muito complicado”, de certa forma dialoga com alguns apontamentos feitos por Norton (2000), como por exemplo, as relações de poder e o ambiente. Essa relação de poder pode ser retratada aqui entre Karol e o seu professor. Assim, para a efetivação da aprendizagem, não basta Karol estar motivada, como propôs Gardner (1985), é preciso uma conexão entre o desejo de Karol em aprender a língua, o seu real comprometimento e o ambiente social, ou seja, um esforço em querer aprender, que deve ser despertado em Karol e não sufocado pelo ambiente ou por relações de poder.

Conforme demonstrado por Bourdieu (1997), a escola inicia esse processo de transmissão de valores, em que sorrateiramente apresenta relações de poder ao impor uma cultura ‘boa’ para diferentes alunos em uma sala de aula, não levando em consideração por vezes, aqueles cujo capital cultural seja baixo e tido como “desfavorecidos”. Karol parece pertencer a este contexto, como a classe desfavorecida apresentada por Bourdieu (1997). A classe dominante parece ser formada pelos seus colegas de classe, o professor e a intérprete, em que a audição é um dos fatores que os sobrepõem sobre Karol. Assim, ao determinar as relações de poder, sobre quem é o dominante e o dominado, os conflitos passam a estabelecer a consagração sobre o que é aceitável pelo senso comum. Isso fica claro na fala de Karol que diz “ter prova foi difícil”, por acreditar que essa dificuldade se baseava em sua condição de aluna surda e que não haveria dificuldades para os demais por serem providos de capacidade auditiva.

Mesmo assim, numa condição de aluna surda, Karol não se limita ao fato de que essa realidade possa ser estável ao longo de sua vida e rompe com as barreiras que talvez tenham sido impostas. Esse rompimento é apresentado por Bourdieu (1997) como agentes que se posicionam nos campos de acordo com seus capitais culturais. Assim, Karol parece se encontrar numa arena de conflito, onde a aquisição de capital cultural pode ocorrer a partir de lutas estratégicas. Esse rompimento fica claro em sua fala “mas aprender aos poucos”. Neste sentido, Karol, de alguma forma, assume táticas que darão suporte a ela para resistir aos capitais impostos.

A busca por um capital cultural pode ser conflitante por causa das inúmeras nuances e posições de sujeito que um mesmo indivíduo precisa assumir dado o ambiente sob o qual

deseja estar, numa posição que pode deixá-lo em maior conforto identitário, como pode ser observado na fala de Karol: “Tem que estudar bastante. Quem quer se dar bem na vida tem que estudar e não pode desistir ” (Karol – Entrevista - 2016). Assim, mesmo que de forma conflitante, Karol assume uma posição de sujeito que busca estudar a Língua Inglesa como uma maneira de se dar bem na vida.

Norton Peirce (1995) propõe que um aprendiz de línguas precisa ser reconhecido por sua identidade socialmente complexa, que se constrói a partir de estruturas de desigualdades e pela relação de poder durante as interações que ocorrem no cotidiano do sujeito. Essa visão dialoga com a fala de Karol, “ter estudar mais inglês”, pois de alguma forma, ela acredita que o acesso à Língua Inglesa dará suporte para que haja o estabelecimento comunicativo e as relações desiguais de poder possam ser diminuídas.

Algumas mudanças identitárias ocorrem quando indivíduos optam por investir numa língua. A esse respeito Silva (2013) argumenta que, em relação à noção de investimento, quando os alunos de línguas falam a língua alvo eles não se relacionam apenas em troca de informações com a língua alvo, mas são também organizações e reorganizações que são relacionadas socialmente com o mundo. Ao relatar sobre uma de suas aulas em que o professor levou um texto e nele continha um diálogo formal, Karol demonstra que percebeu algumas diferenças ao tratamento de cumprimentos.

Quando eles (americanos) se cumprimentam são educados, falam: Prazer em conhecer você, desculpas quando não entendem alguma coisa. Agora já sei que quando eu encontrar um também tenho que fazer isso. (Karol- Entrevista- 2016).

Nesse viés, ao conhecer o outro, Karol se coloca nessa reorganização de sentido pelo mundo social. Não vê assim, um aspecto negativo ao fragmentar sua própria identidade para que pudesse estabelecer um contexto comunicativo.

Assim, é pelo acesso à língua que Karol passa a desenvolver um senso crítico da compreensão de si mesmo, bem como as oportunidades de redes que dão aos aprendizes o direito à fala. Essa noção ao direito de fala é entendida por Norton (2000) como importante para a compreensão entre a relação da linguagem e identidade, sugerindo que ao investir nas práticas de línguas e fazer uso da fala, ela está negociando ou na maioria das vezes, renegociando um sentido de si mesmo. E, mesmo que um discurso já esteja organizado, Norton (1997) dá inferências de que todo discurso dado, está aberto à constatação, o que é próprio da linguagem. Com essa visão da autora, posso entender um dos objetivos de Karol em aprender a Língua Inglesa.

A noção de direito de fala que Norton (2000) propôs teve seu embasamento a partir dos estudos de Bourdieu (1997), que originalmente o chamou de o ‘poder de impor a recepção’. Norton (2000) declara que se os aprendizes de língua investem numa segunda língua, eles estão conscientes de que seus recursos simbólicos irão aumentar. Diante desse argumento, a fala de Karol, “ter estudar... quero mais aprender” apresenta uma consciência de que investir no aprendizado da Língua Inglesa é adquirir um maior poder simbólico em sua cultura, o que impulsiona para uma visão de conforto no futuro.

Esse poder de impor a recepção pode ser vivenciado por Karol ao recordar o dia em que foi uma das poucas que conseguiu realizar uma tarefa. Em sua fala, “E eu fiquei me achando naquele dia”. Karol, através de sua expressão facial, demonstra que foi imposta por ela a recepção de que era capaz de realizar uma tarefa na Língua Inglesa. Karol se impõe como estudante com capacidades intelectuais de aprender a língua que ultrapassaram, naquele momento, os demais colegas.

Para um aprendizado de uma língua, Norton e Toohey (2001) defendem que esse processo passa por influências sociais e particulares e que o foco não pode estar exclusivo nos aprendizes com suas características internas, ao contrário, deve estar pautada numa recepção de ações em uma comunidade. Essa recepção pode ser observada na fala de Karol “quando eu encontrar um (americano) também tenho que fazer isso”, em que para estabelecer uma relação de interação, é necessário por vezes estar disposta a fragmentar-se de suas características internas.

Na fala de Karol “Agora já sei que quando eu encontrar um também tenho que fazer isso”, ela demonstra que não apenas quer aprender a língua, mas está disposta a mudanças para usá-la de forma prática. Para Norton (2013), o construto de investimento é estabelecido pelo desejo em aprender a língua e o compromisso do aprendiz. Com isso, ao mencionar essa fala, Karol demonstra uma segurança pelo fato de ter aprendido partes de um contexto formal de interação, demonstrado pela sua expressão facial.

Alguns recursos utilizados através do outro, pode não colaborar para que as práticas de investimentos na língua sejam efetivadas. Isso pode ser percebido na fala de Karol, ao mencionar o livro como um instrumento utilizado em sala de aula. Ela afirma que, “Os alunos estuda mais difícil usar livro. Talvez tarefa escolher complicado. Preciso aprender melhor inglês” (Karol - Diário de Bordo - 2016). O uso do livro didático nesse contexto parece não demonstrar uma real significância na aprendizagem de Karol, pois ela não percebe a relevância em possuí-lo, e é possível perceber certa resistência em sua fala ao alegar que:

É difícil usar os livros. É muito confuso. Eu olho as imagens em casa e fico pensando o que será que está dizendo. Tem um CD no final do livro, mas é só áudio. Como posso usar esse CD se sou surda? Algumas palavras são difíceis de entender. É complicado também por que às vezes você tem que ouvir para aprender, tem que repetir. Aí, eu que sou surda fica difícil. (Karol – Entrevista- 2016).

Diante da realidade do uso do livro didático por Karol, Norton (2001) menciona que os investimentos em certas práticas influenciam diretamente na participação ou não na aprendizagem de sala de aula. Karol não demonstra resistência a ponto de não participar das aulas, no entanto, o recurso utilizado para aquele momento – o livro didático – não desperta em Karol uma vontade de investir nesta prática.

Colaborando com a noção de não participação, Block (2007) expõe que essa negação em participar se refere ao momento que o aprendiz deixa de ver sentido nas práticas de investimento, como pode ser observado na fala de Karol: “Como posso usar esse CD se sou surda? ”. Assim, não há vantagens em investir em algo que não está ligado à sua realidade, muito menos em sua imaginação ou ainda algo que vai atrair e aderir novas situações vivenciais, ao contrário, apenas expõe o aluno a uma situação de perceber a diferença do outro.

Quando se trata de investir ou resistir à língua alvo, Assis (2013) defende que “ao participar ou não da aula de língua estrangeira, o aprendiz (re)organiza a consciência de quem ele é e de como ele se relaciona com o mundo social”. Quando Karol menciona em sua fala: “Agora já sei que quando eu encontrar um também tenho que fazer isso. ” É perceptível que ocorreu em Karol essa mudança de comportamento, ou seja, uma (re)organização de si mesmo pelo fato de receber aquelas informações dada através do texto.

Dialogando com essa discussão, a noção de investimento ou mesmo a resistência na língua alvo estão também relacionadas à identidade que o aprendiz assume, como apontado por Assis (2013). Na fala de Karol, “foi difícil explicar inglês. Ensina professor uma tarefa precisa, mas sem querer tradutor melhor”, é possível perceber que Karol sistematiza sua relação com o mundo social de forma (re)organizada pela consciência de quem ela é naquele contexto, em que as aulas de Língua Inglesa são ministradas e que se depara com uma tarefa difícil e não lhe é permitido o uso do tradutor.

Ainda sobre o conceito de não participação, Silva (2013) argumenta que mesmo um aluno motivado, pode ter poucos investimentos nas práticas de línguas dada certa posição de desconforto social numa sala de aula ou comunidade. Em seu contexto, Karol sente impossibilitada de utilizar o CD de seu livro, como pode ser observado em “Tem um CD no final do livro, mas é só áudio. Como posso usar esse CD se sou surda?”. Cabe mencionar



aqui, que essa realidade implica o não participar de Karol apenas para aquele momento em que o inglês está sendo aplicado, pois dadas outras circunstâncias, ela passa a ter uma participação mais efetiva na sala de aula.

Para os atos não participativos, Silva (2013) sugere, também, reflexões sobre as diferenças entre os alunos e seus ambientes de aprendizados, ou ainda as limitações e impossibilidades ao pertencimento em comunidades imaginadas. No entanto, no contexto escolar de Karol, esses fatos não são vivenciados, como menciona em sua fala “ Alunos e professores legais, gosto daqui ” (Karol – Entrevista - 2016).

Assim, Karol demonstra estar disposta a assumir novas identidades que podem ser reposicionadas ao longo de seus investimentos em sua aprendizagem e sugere alguns indícios de investimentos nas práticas de línguas, como apresentado a seguir:

Eu fico procurando vídeo na internet para que eu possa aprender mais o inglês. Mas não sei muito bem onde procurar, que palavra usar. Então fico vendo filmes e tento entender a ideia principal. Eu fico procurando vídeos com legenda em inglês na internet. Assisto também clips com as legendas e tento associar alguma coisa com as imagens. Tem vez que eu pego o dicionário e penso numa palavra e vou procurar ela em inglês. (Karol – Entrevista- 2016).

Com essa fala, é importante mencionar que, nesta pesquisa, Karol vê grande relevância em aprender a Língua Inglesa e isso sustenta seu foco em querer aprender, mesmo com todas as dificuldades encontradas em sala de aula. Ainda que não tenha um foco específico ao procurar vídeos na internet, Karol acredita que essas práticas trarão para ela maiores conhecimentos da língua. Karol demonstra em sua fala, uma segurança de que o aprendizado da Língua Inglesa irá garantir a ela alguma estabilidade, como pode ser observado na fala a seguir:

Eu tento pesquisar na internet alguma coisa nova para aprender. Antes eu achava que nunca ia aprender inglês, mas com o tempo, isso foi passando. Eu quero aprender por que vai ser bom para o meu futuro. (Karol- Entrevista- 2016).

Os investimentos na identidade de aprendiz, de forma consciente, podem ajudar a expandir nossa compreensão na expectativa de retorno, como apontado por Norton (2000; 2010). E, assim como o ambiente, o professor de Karol, através da fala dela, parece ser um dos fatores que colabora para que Karol não perca sua vontade em investir cada vez mais nas práticas da Língua Inglesa.

Um das importantes implicações dos estudos de Norton (2000), é que o professor de uma segunda língua precisa encorajar ou até mesmo ajudar seus alunos a reivindicarem o

direito de se comunicarem não apenas dentro nas limitações estruturais das escolas, mas também fora da sala de aula. Quanto a isso, Karol sabe que seu professor os incentiva a usarem a língua no dia adia ao mencionar “Ele sempre incentiva nós a usar o inglês fora da sala de aula. Não só aqui na escola ” (Karol- Entrevista- 2016).

Cabe aos professores de Língua Inglesa o reconhecimento da própria capacidade e a limitação essencial de suas aulas para com os alunos surdos. Esse reconhecimento não precisa ser visto como um fracasso da ética, mas sim como o ponto de uma ética que vai além do que Butler (2009) considera como a violência ético essencial de partida, ou seja, o julgamento ético das próprias limitações.

Na visão de Bourdieu (1997), a escola passa a contribuir para os demais alunos e, dissimuladamente, começa a apresentar a “cultura boa” para os desfavorecidos. Os desfavorecidos são aqueles que não tiveram nenhum contato com o capital cultural tido pela classe dominante na forma facilmente acessível, seja através de livros ou idas a lugares os quais enriqueceriam seu capital cultural. Karol acredita que está tendo acesso a boa parte da cultura inglesa, conforme observado em sua fala, “ele (professor) sempre mostra as escolas, as ruas, as casas, tudo muito bonito, às vezes até penso que não há pobreza lá ” (Karol – Entrevista - 2016) e demonstra acreditar que, o que é passado a ela e aos seus demais colegas é a única realidade que existe em lugares onde a Língua Inglesa é falada.

Karol é uma estudante que tem consciência de que se investir nas práticas de Língua Inglesa irá adquirir um elevado poder simbólico em sua cultura. Isso pode ser observado em sua fala: “Eu quero aprender por que vai ser bom para o meu futuro ” (Karol – Entrevista - 2016). Norton (1995) argumenta que se os aprendizes investem numa língua estrangeira, há uma consciência de que seus recursos simbólicos e materiais irão aumentar, impulsionando-os assim, numa visão futura.

Bourdieu e Passeron (1997) argumentam também, que algumas formas de capital cultural adquirem um maior valor de troca do que outro num dado contexto social; e isso caracterizam diferentes grupos e classes em relação a esses cenários. Acredito que diante desse contexto, Karol como aprendiz de Língua Inglesa, investirá em sua aprendizagem, pois de alguma forma, ela acredita que terá um retorno, cujo acesso será de fontes inalcançáveis até então como menciona em sua fala “vai ser bom para o meu futuro.”

Embora as aulas sejam de Língua Inglesa, na sala de aula de Karol essa língua não é usada com frequência. Em suas palavras ela diz:

É bem difícil só usar o inglês. Os ouvintes não gostam muito. Acho que eles têm dificuldades também. Poucos conseguem entender tudo. Aí o professor tem que ajudar em português. (Karol- Entrevista- 2016).

Essa atitude não é defendida por Spolsky (1989), pois acredita que para que a aprendizagem de uma língua possa ocorrer, é fundamental que uma extensiva exposição em quantidades e tipos elevados à língua alvo, juntamente com a oportunidade de praticar essa língua sejam encadeadas durante esse processo de aprendizagem a fim de que os aprendizes captam as devidas competências comunicativas.

Norton (2000) argumenta em um de seus trabalhos que a definição de competência comunicativa deve incluir uma consciência do direito de falar e passa a compreender além das regras apropriadas ao uso. Para isso, Karol foi lembrada de um de seus registros no diário de bordo em uma de suas aulas sobre o conteúdo ‘Falso Cognato’, com isso, foi observado através da expressão facial de Karol, que ela não possuía lembranças positivas. Assim, penso que a exposição das regras desse conteúdo, pouco contribuiu para que Karol visualizasse uma oportunidade no direito de falar.

No entanto, não apenas as aulas que geraram certos desconfortos para Karol foram lembradas por ela. Ela demonstra, ainda, satisfação ao relatar sobre uma aula em que o professor trabalhava questões de guerras e conflitos e ela teve a oportunidade de se expressar. Em suas palavras, ela relata que:

Quando o professor traz algumas aulas diferentes. Aí faz a agente pensar. Um dia ele mostrou algumas imagens feias de guerras, pessoas sofrendo, crianças chorando, muito sangue. O professor foi perguntando para os alunos, o que essa imagem representa para você? E para você? E para você? Tinha cada resposta interessante. Aí perguntou para mim também. Aí eu falei também” (Karol- Entrevista- 2016).

Quando os aprendizes de uma língua se posicionam em seu direito de falar, Norton (2000) sugere que essa habilidade deveria ser uma parte integral de uma noção expandida de competência comunicativa. Assim, argumentar um contra discurso é para mim, uma das formas de fazer emergir uma nova identidade, por vezes, sufocada pelo contexto social e o direito de falar foi ali reivindicado.

Com isso, Silva (2010) argumenta que as narrativas são pertencidas a um “cenário cultural” mais amplo de ordens discursivas que determinam quem conta os discursos, quando e para quem. Há de se pensar no fato de que, quando essas narrativas são construídas, dificilmente não seríamos afetados por elas e nossas identidades são seriam ressignificadas no mundo social por meio de um discurso organizado. Esse argumento do autor pode ser

observado na fala de Karol ao escutar as respostas de seus colegas: “O professor foi perguntando para os alunos, o que essa imagem representa para você? E para você? Tinha cada resposta interessante” (Karol – Entrevista - 2016).

A educação dos surdos deve romper com a educação especial tradicional, já que esta é um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos teóricos são no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, como proposto por Skliar (1998). O que se evidencia aqui é a necessidade de instituir uma educação de surdos voltada para suas necessidades e especificidades, sem excluir essa parcela da população ou subjugar-la a um nível de inferioridade.

Com uso das tecnologias, o ensino atual exige e incentiva um aluno crítico, autônomo; em vez de se discriminar o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação e podem ser usados como ferramentas de investimentos que contribuem para o aprendizado. A este respeito, Karol recorda uma aula com o uso do celular:

Quando tem atividades em sala eu gosto. O professor ajuda, tem a interprete e tem os alunos que me ajudam também. Aí fica fácil e eu consigo fazer. Teve um dia que o professor pediu que usássemos o celular na aula para enviar fotos para os colegas, ali mesmo na sala. O aluno que recebesse a foto, deveria falar algum elogio em inglês sobre a foto. Eu gostei muito da aula. (Karol- Entrevista- 2016).

Com essa lembrança de Karol, é possível perceber que o propósito daquela aula não era apenas “passar os conteúdos” através de um ensino tradicional, uma vez que os alunos não eram tão somente objetos nos estudos, ou seja, não poderiam ser vistos como um depósito aos quais seriam inseridos conhecimentos; ao contrário, os alunos passaram a ser sujeitos de sua aprendizagem como alega Paiva (2007), transformando-se em criadores de sentido.

Essa tendência de ensino possibilita uma maior participação de investimentos dos alunos surdos em aulas de Língua Inglesa. Quando o aluno surdo tiver essa oportunidade de interagir, criticar e dialogar com os textos da Língua Inglesa perceberá que a aprendizagem da língua é relevante para sua participação em um mundo globalizado e o impulsionará para maiores investimentos nas práticas de línguas.

Nas palavras de Halu (2011), essa criticidade interfere na cultura em que o indivíduo está inserido, já que o aluno se deparará com uma língua com a qual raramente teve contato e o conhecimento cultural, muitas vezes, se correlaciona com o tema em foco no ensino/aprendizado, facilitando a absorção do conhecimento e servindo como uma ponte entre língua, sujeito e mundo. Essas mudanças nas práticas docentes são perceptíveis para Karol, ao

relatar que, “quando o professor traz algumas aulas diferentes. Aí faz a agente pensar. Um dia ele mostrou algumas imagens feias de guerras, pessoas sofrendo, crianças chorando, muito sangue” (Karol- Entrevista- 2016).

Com essa realidade educacional, evidenciada por Karol, concordo com o que Monte Mór (2002) declara ao colocar que nas últimas décadas, tornam-se cada vez mais visíveis a variedade, a diversidade e as inúmeras crenças e pensamentos. Sendo assim, acredito numa prática na qual Karol poderia se beneficiar ao investir nas práticas da língua de acordo com o seu compromisso em aprendê-la.

Diante desse efeito, Monte Mór (2002) alega que a aprendizagem também muda, ou seja, já não somos mais prisioneiros de um prisma único do autor que escreveu ou esperava atingir, como mencionado por Karol: “Tinha cada resposta interessante”. Com isso, Karol pode agora, investir nas práticas de línguas e interagir com outros textos, imagens, sons e visões interpretativas de seus colegas.

Norton (2001) acredita que é na aprendizagem que se contribui para se alcançar identidades antes intransponíveis. Quando Karol reconhece seu desejo de aprender ao mencionar que “preciso aprender melhor inglês”, tal sensação serve como investimento na busca de novas posição subjetivas e recursos que facilitarão sua aprendizagem, uma vez que neste momento, Karol acredita que poderá aumentar seu capital cultural.

Ao investir nas práticas de Língua Inglesa, Karol levanta indícios de que pretende atuar em comunidades de práticas, que de alguma forma, acredita que facilitarão o aumento de seu capital cultural, ao dizer que “Quem quer corre atrás né? ” (Karol – Entrevista- 2016). Quando se trata de capital cultural, Silva (2013) sugere que para participarem de uma comunidade de prática, esses indivíduos precisam adquirir ou acumular algum capital cultural. “Eu só vou conseguir se eu estudar. Para isso tenho que me dedicar” (Karol- Entrevista- 2016).

Com isso, o capital cultural adquirido parece ter resgatado o investimento em comunidades e identidades imaginadas que Karol esperava obter e, desse modo, o domínio atribuído de competência e segurança no ato comunicativo. Karol, através de sua expressão facial demonstra sentimento de entusiasmo e gratidão ao mencionar que: “Eu quero muito interagir com alguém em inglês. Perguntar ou dar informações. Eu só vou conseguir se eu estudar. Para isso tenho que me dedicar. Quem quer corre atrás né? ” (Karol- Entrevista- 2016).

Karol demonstra estar ciente de engajamento nos investimentos nas práticas de Língua Inglesa. Essa conscientização é argumentada por Longaray (2005), a qual defende que não basta estar ciente de que investir numa segunda língua implicará na valorização do capital cultural dos aprendizes. Para a autora, caso os investimentos na língua por parte desses estudantes forem nulos, a gama de recursos simbólicos dos quais poderiam usufruir tornam se distantes.

Karol, por vezes, demonstra interesse em investir nas práticas de Língua Inglesa possibilitando mudanças em seus comportamentos identitários, pois como aponta Norton (2000; 2010) um investimento na língua pode ser considerado como um investimento em uma identidade própria de aprendiz.

Os investimentos para Silva (2013) podem ser bases que sustentam o anseio em comunidades imaginadas e a esperança de que tem de pertencer a elas com seu devido acesso pelo uso da língua alvo. Concordo com o autor pelo fato de que o investimento possa ser essa base que sustenta uma comunidade imaginada.

Acredito que Karol esteja no processo de construção de sua própria identidade de aprendiz de uma língua adicional, a partir das suas experiências de uso da língua e da relevância em aprender o idioma. Essa reflexão é possível, em parte, devido às inúmeras vezes que ela mencionou sua necessidade e desejo de aprender a língua. Esse desejo, por meio do agenciamento de Karol, ultrapassa os obstáculos das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, favorecendo a busca por recursos e a emergência de novas posições identitárias através de comunidades que são estabelecidas em seu campo imaginário. Dessa forma, discutirei a seguir, a relação que a Língua Inglesa tem na emergência das comunidades imaginadas por Karol.

### 3.3- AS COMUNIDADES IMAGINADAS PELA PARTICIPANTE EM SEU CONTATO COM A LÍNGUA INGLESA

Com o avanço das tecnologias, a humanidade passou a estreitar uma relação comunicativa ainda maior. A comunicação deixou de ser um sinônimo de capital financeiro, no qual um grupo minoritário poderia se comunicar além de certa distância. Assim, pelos meios midiáticos podemos nos conectar com outras realidades que se diferem da nossa. O acesso a outras culturas e realidades de outros povos podem estar apenas a uma distância entre os olhos e uma tela ligada.

No entanto, essas não são as únicas comunidades as quais podemos nos conectar. Nesse viés, uma conexão pelo que é imaginado pode ser um fator que contribui para as práticas de investimentos e possíveis mudanças identitárias. A imaginação aqui não carrega uma estimativa apenas de fantasia. Ao contrário, a imaginação naquilo que eu almejo ser, parece contribuir de forma significativa para que no futuro, aquilo que imaginei possa se tornar realidade em meu contexto social.

Cunhado originalmente pelo cientista político Anderson (1991), o termo comunidade foi definido a partir do conceito de nação. Norton Peirce (1995) ressignifica o termo comunidade imaginada para o seu contexto de investigação sobre aprendizagem de línguas. Ainda que não seja imediatamente, o anseio em pertencer a uma determinada comunidade impulsionará a pessoa a investir (ou não) na língua estudada.

As comunidades imaginadas são fontes de investimento necessárias para desempenhar a aprendizagem desse aprendiz como sujeito que aspira pertencer a outras comunidades que não as dele. Menciono o verbo aspirar pois acredito no anseio da pessoa em tornar essas imaginações reais em seu contexto. Acredito ainda que ao imaginar pertencer à outra comunidade, o indivíduo irá transpor todos os obstáculos para uma real concretização daquilo que lhe foi imaginado.

As comunidades imaginadas se referem ao acesso que temos a determinado grupo social que nos liga diretamente pelo uso da imaginação e ultrapassa o tempo e o espaço, como argumentado por Kanno e Norton (2003). Essa comunidade da imaginação, permite que as práticas reais de interação social façam sentido num âmbito de possíveis confortos sociais, como pode ser corroborado pela fala de Karol, ao mencionar que “Escola alunos sei ser foi difícil tarefa coisas muito diferente. Inglês precisa ter importante futuro”.(Karol- Diário de Bordo- 2016). De alguma forma, Karol acredita que precisa possuir o conhecimento na Língua Inglesa por acreditar ser importante para seu futuro.

Norton (2010) entende que uma comunidade imaginada é capaz de delinear uma identidade também imaginada e que o investimento passa a ser significativo para o aprendiz. Assim, na fala “inglês precisa ter importante futuro”, Karol tem uma consciência de que estudar inglês poderá garantir para ela um futuro promissor com inúmeras oportunidades.

Karol demonstra, ainda, em sua fala “inglês precisa ter”, que ela anseia pertencer a uma comunidade que utiliza a Língua Inglesa regularmente. Ainda que sua condição de aluna surda torne a aprendizagem da língua um pouco mais difícil, ela encontra meios que sustentam essa vontade de se apropriar do idioma. Diante desse anseio em querer pertencer,

Norton (2001) argumenta que isso compromete de forma colaborativa a participação do aprendiz de língua nos investimentos possibilitando a emergência de novas posições subjetivas. Ainda a este respeito, Karol afirma que:

É importante para o futuro. Se você quer uma boa profissão tem que saber inglês. Eu quero ter uma boa profissão. O inglês é importante para conseguir mais oportunidades de emprego. Eu quero ser bióloga e o inglês vai me ajudar nas viagens a trabalho. Quero ser bióloga e sei que o inglês vai ajudar muito. Esse ano vou fazer o Enem e quero passar para entrar numa faculdade. (Karol – Entrevista - 2016).

Ao imaginar-se pertencente a essas comunidades, Karol parece expandir suas possibilidades de aprendiz de línguas. Essa reflexão torna-se relevante como subsídio que garante a ela a persistência em não deixar de estudar e conseguir cursar um nível superior, mesmo que para ela seja difícil realizar as tarefas e o fato da língua possuir muitas particularidades distantes da sua realidade linguística.

As dificuldades superadas e os indícios de investimentos apresentados por Karol parecem ter sua origem no retorno que ela acredita receber a partir da aprendizagem da Língua Inglesa. A esse respeito, Kanno (2003) afirma que as comunidades imaginadas representam um sonho que os indivíduos projetam no futuro em um determinado momento de sua vida, e dele se apega de tal forma que sugere um engajamento individual e a constante busca pelo aprimoramento. Isso pode ser observado pela fala de Karol: “Se você quer uma boa profissão tem que saber inglês. Eu quero ter uma boa profissão. O inglês é importante para conseguir mais oportunidades de emprego” (Karol - Entrevista - 2016).

Assim, Karol não demonstra se apegar apenas nas dificuldades que a Língua Inglesa apresenta para ela, mas sim a um anseio de pertencer em um futuro cuja profissão será favorecida pelo uso dessa língua, bem como inúmeras viagens possibilitadas pelo domínio da língua. De modo algum, a maneira como Karol passou a desenvolver em sua mente de que a Língua Inglesa é importante para sua vida futura, pode ser confundida como uma fantasia.

Para isso, Wenger (2000) sugere que essa noção de pertencer a algo, ainda que no campo imaginário, seja apenas uma capacidade criativa que faz parte das habilidades humanas. Quando Karol menciona a importância que a língua exercerá para sua vida, acredito que de alguma forma ela projeta no futuro um acontecimento prático em sua rotina a qual o inglês daria para ela, uma possibilidade de cidadã bem-sucedida.

Norton e Toohey (2011) conceituam comunidades imaginadas e identidades imaginadas por acreditarem que os aprendizes investem numa língua por estarem associados com uma



esperança ou anseio de pertencer a uma comunidade e acabando por interferir na própria identidade em busca de um aumento de seus capitais culturais, simbólicos e materiais.

Esse anseio em pertencer a uma comunidade até então na imaginação, colabora para que, ainda que as explicações em Língua Inglesa sejam difíceis de compreensão, há sempre uma vontade em querer aprender cada vez mais, como pode ser observado na seguinte escrita de Karol: “ Ter estudar alunos aprender. Foi difícil explicar inglês. Ensina professor uma tarefa precisa, mas sem querer tradutor melhor. Estudar quero mais aprender. ” (Karol - Diário de Bordo - 2016).

Acredito, então, que a emergência de uma comunidade imaginada é influenciada através da construção identitária em que a apropriação de língua não faz referência apenas aos contextos passados, mas sim, ao imaginado que leva a pensar em possibilidades futuras, e é com base nessas possibilidades que Karol se construirá enquanto novo sujeito e buscará investir em práticas de línguas transpassando, na maioria das vezes, as dificuldades encontradas.

Esse almejar por um futuro, através de uma comunidade imaginada, acaba por influenciar em Karol algumas possibilidades de mudanças identitárias que (na maioria das vezes) predominam em uma transformação conflitante. Tal mudança identitária pelo imaginado é de algum modo um motivo para o investimento em práticas para sua real aprendizagem da língua. Acredito que o desejo de Karol pelo futuro de maior conforto influenciará suas ações e mudanças no presente, uma vez que a imaginação não pode ser limitada.

A este respeito, Pavlenko e Blackledge (2003) argumentam que a imaginação desempenha um fundamental papel no processo de criação de novas opções de identidades. Essa visão pode ser verificada pela fala de Karol ao pensar sua postura como aprendiz de Língua Inglesa: “Os alunos estuda mais difícil usar Livro. Talvez tarefa escolher complicado. Preciso aprender melhor inglês” (Karol - Diário de Bordo - 2016).

Para Norton (2001), diferentes aprendizes têm comunidades imaginadas distintas. Com isso, é possível perceber que a aprendizagem é interferida pelas comunidades que os aprendizes aspiram pertencer. Diante de uma sala de aula, com diferentes alunos cujas comunidades imaginadas se diferem uma das outras, o papel do professor passa a assumir um significado relevante ao aprendizado de seus alunos. Karol demonstra esse fator positivo em seu professor pelo uso de sua fala: “Ter prova foi difícil, porque precisa ler sem dicionário.

Achar muito complicado mas aprender aos poucos. Professor de inglês legal e ser paciente” (Karol - Diário de Bordo - 2016).

Karol enfatiza que seu professor de inglês é legal e paciente e isso sugere uma reflexão de que essa atitude tomada pelo professor, permite que ela acredite que sua aprendizagem na língua ultrapassará as dificuldades até então vivenciadas. Assim, acredito que a maneira com que Karol se depara ao ver seu professor de inglês, contribui de forma colaborativa em sua efetivação e permanência nos investimentos na aquisição da língua pelo anseio nas comunidades imaginadas.

Em uma de suas falas, Karol demonstra uma perspectiva para o seu imaginário se concretizar. Essa perspectiva pode ser identificada na sua fala ao mencionar que “O professor sempre mostra as escolas, as ruas, tudo muito bonito, às vezes até penso que não há pobreza lá. Seria bom viver lá né? ” (Karol – Entrevista - 2016). Kanno (2003) afirma que as comunidades imaginadas representam um sonho dos indivíduos para o futuro em um determinado momento de sua vida, sugerindo que o engajamento individual e a constante busca pelo aprimoramento implicarão numa mudança de postura da pessoa.

Ao imaginar “Seria bom viver lá né? ”(Karol – Entrevista- 2016),Karol ultrapassa o campo imaginário e se coloca no anseio em pertencer em uma realidade prática. Aos argumentos de Pavlenko e Norton (2007), a imaginação é uma forma específica de pertencer a uma determinada comunidade de prática e de uma maneira em que podemos nos conectar ao mundo e à história. Com isso, Karol pode incluir em suas identidades, outros significados, outras possibilidades, outras perspectivas.

Diante do anseio de Karol em pertencer a uma comunidade de prática, Silva (2013) discute as comunidades imaginadas como “imagens de prática não idealizada” e assim, essa imaginação é uma base para a construção de novas identidades. Para ter acesso às novas comunidades de prática, as posições de verdades ou resistências à língua devem ser analisadas naquele contexto de investigação.

A imaginação parece ser um componente essencial na construção de identidade e para ter acesso a novas comunidades de prática é preciso realizar investimentos iniciais no campo imaginário, conforme mencionado por Silva (2013), e isso pode ser observado na fala de Karol: “Eu quero muito interagir com alguém em inglês. Perguntar ou dar informações.Eu só vou conseguir se eu estudar” (Karol – Entrevista- 2016). Assim, através de sua imaginação, Karol vê a necessidade de investir nas práticas de Língua Inglesa pela satisfação de conseguir atingir os propósitos em determinado contexto de interação.

Uma comunidade de prática foi definida como “um agregado de pessoas que se reúnem em torno de compromisso mútuo” (MCCONNEL-GINET, 1992, p. 464). Pessoas comprometidas num único objetivo, como por exemplo, o fato de Karol, em seu campo imaginado, interagir com falantes na Língua Inglesa numa troca de informações como imaginado por ela em: “Eu quero muito interagir com alguém em inglês. Perguntar ou dar informações. (Karol- Entrevista- 2016).

Embora Karol não vivencie uma realidade numa comunidade de prática, ela não descarta essa possibilidade, pois acredita que os investimentos que fará, trarão o que até então está no campo imaginado para uma realidade prática. Uma comunidade de prática não é meramente “uma rede de conexões entre as pessoas”, como proposto por Wenger (1998) e não basta estar meramente presente ao ambiente, mas é preciso ter uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesses. Fica evidente essa noção de comunidade prática quando Karol apresenta seus desejos de querer pertencer a essas comunidades de prática e não querer apenas estar no local, mas quer apropriar-se de comunicações como sugerido em: “Eu quero muito interagir com alguém em inglês ” (Karol – Entrevista - 2016).

Quando Karol se imagina pertencente a uma comunidade específica de falantes da Língua Ingles, na qual lhe é sugerido meios que atribuirão um conforto social, essa imaginação não pode ser um apoio para uma fuga da realidade social. Isso é o que Simon (1992) distingue desejo e imaginação, onde na primeira não há possibilidade alguma de ação; e na segunda, há o anseio por um futuro melhor, posicionando o aprendiz num esforço decisivo.

A construção de uma esperança é dada pela “necessidade de imaginar um mundo humano alternativo, e de imaginá-lo de um modo que capacite uma pessoa a agir no presente” (SIMON, 1979, p. 4). Assim, Karol imagina um pertencimento a essa comunidade como meios que ultrapassem quaisquer obstáculos, como pode ser corroborado em sua fala: “Seria bom viver lá né?...Para isso tenho que me dedicar. Quem quer corre atrás né? ” (Karol – Entrevista - 2016). O fato de conhecer-se limitada no presente momento, permite com que Karol invista ainda mais nas práticas de línguas, uma vez que, em sua imaginação, já ocorre um contexto interacionista com falantes de Língua Inglesa.

Quando Karol, em suas aulas de Língua Inglesa, se depara com uma situação de vivenciar outras realidades como aponta, “O professor sempre mostra as escolas, as ruas, tudo muito bonito, às vezes até penso que não há pobreza lá. Seria bom viver lá né?” (Karol – Entrevista- 2016), ela parece ultrapassar os limites estruturais escolares que Kanno (2003)

sugere e amplia sua compreensão e visão de mundo, projetando-se numa esfera que traria para ela certos confortos identitários e uma relevância em investir nas práticas de línguas.

Como na prática do ensino voltada para alunos surdos não seria pertinente abranger as quatro práticas discursivas (especialmente a da oralidade, por entender que não é obrigação do surdo expressar-se oralmente), para que as comunidades imaginadas possam ser sustentadas ou emergidas, julgo adequado considerar e explorar ao máximo os gêneros textuais visuais. Por essa escolha, tem-se a intenção de, mediante a modalidade escrita, contextualizar usos da linguagem, sem dissociar o texto de todos os possíveis elementos interligados.

As atividades de leitura como favorecedoras da emergência de comunidades imaginadas também devem ter um fim específico em si mesmo, não como pretexto para análise de itens gramaticais; ao contrário, devem levar o aluno à reflexão crítica, e contribuir na ampliação de seus horizontes, como sugere Pinhel (2004), e colocá-los como sujeito ativo no processo de interação pela leitura e conhecimento de novas palavras e interação nas comunidades imaginadas. Em relação a esse fato, Karol menciona que:

Preciso saber os significados das palavras e como escreve, para poder ler e escrever para as pessoas. Eu preciso aprender mais palavras para conhecer os sinais e escrever em inglês. Meu sonho é escrever um texto em inglês. Já pensou eu escrevendo em inglês? Aí as pessoas iam falar 'nossa, você escreveu isso?' E eu ia responder: 'quer ver eu escrever?' (Karol- Entrevista- 2016).

Diante dessa fala, Karol demonstra que o uso da leitura de um texto é significativo para ela, por causa da possibilidade de conhecer novas palavras e, desse modo, construir em seu campo imagético o pertencimento a uma comunidade de leitores na Língua Inglesa. Trata-se de uma identidade que está apta a construir novos sentidos, relacionar textos, contextualizá-los e comunicar-se com eles, entendendo a língua como interação social.

Com isso, sugiro que os professores de Língua Inglesa preparem as atividades de leitura visando o investimento de seus alunos e possíveis conhecimentos de suas comunidades imaginadas. O aluno surdo precisa saber por que e para que está lendo. O fato de posteriormente expor seu pensamento sobre o texto, torna a leitura mais atraente e desafiadora, expandindo suas comunidades imaginadas.

Para efetivar o processo de emergência de comunidades imaginadas por Karol, como aluna surda, proponho que haja um referencial mínimo de imagens que dialoguem e ampliem os textos a serem trabalhados em sala de aula. Quando questionada sobre o material que seu professor utilizava, Karol menciona:

Às vezes ele (professor) leva aquele aparelho que projeta no quadro, mostra imagens, vídeos, clips. Às vezes traz apostilas ou fala para usarmos o nosso livro.

Mas só ajuda mesmo quando ele mostra imagens e pergunta o que estamos vendo. Aí até eu participo. Quando ele mostra clips de músicas, mesmo não ouvindo, tento imaginar o que aquelas imagens têm a ver com a música é difícil. (Karol – Entrevista- 2016).

O intuito na fala de Karol é favorecer as aulas pelos suportes visuais e concretos que auxiliem na compreensão do conteúdo e na interpretação dos textos trabalhados, o que ampliará de maneira colaborativa, o surgimento de comunidades no campo da imaginação, respeitando o fato de ela, como indivíduo surdo, ser extremamente visual em suas percepções.

O contato com a língua, em sua modalidade escrita, em seus elementos básicos pode possibilitar à Karol a interação com textos e autores da Língua Inglesa, bem como o acesso aos conhecimentos produzidos nessa língua e em comunidades imaginadas que emergem. Sobre essa interação com o texto, autores como Monte Mór (2010) e Takaki (2012) a citar alguns, têm discutido sobre o uso de imagens que podem promover uma reflexão crítica e participativa.

Sobre o ideal de uma aula de Língua Inglesa para os alunos surdos, seguem algumas considerações de Karol:

Tinha que ter mais imagens junto com as palavras em inglês. E tinha que ensinar inglês. Mas deve ser difícil também né. Tem os outros alunos, acho que para eles seria muito fácil e entediante. Mas para nós surdos ia ser maravilhoso. Acho que tinha que ter mais imagens e ensinar como escrever. Mas não pode ser fora das aulas com os demais alunos. Se não, não vai ter inclusão. Mas se tivesse um curso de inglês específico para surdos eu ia querer participar. Mas tinha que ser em de tarde, de manhã as aulas tinham que continuar com os ouvintes. (Karol – Entrevista - 2016)

Com esse argumento, Karol acredita que facilitaria ainda mais sua aprendizagem o uso extensivo de imagens. As imagens têm conquistado um espaço de relevância e influência na atualidade. Esse avanço é dado através das tecnologias que favorecem ainda mais a expansão no processo de divulgação pelas infinitudes de recursos disponíveis, seja através da impressão, televisão ou pela internet, bem como em outras situações. Takaki (2012), por exemplo, argumenta sobre uma educação visual como uma das formas colaborativas de construir e interpretar diferentes visões de mundo e realidade do outro, possibilitando aos aprendizes uma oportunidade de conhecer o outro e conhecer-se através das diferenças culturais de forma inclusiva e participativa.

O perfil escolar certamente procura transformações para a educação e exige um cenário mais evolutivo e de qualidade, que faça sentido aos alunos. Por todas essas constatações pretendo, mediante a experiência ‘da tentativa’, apontar caminhos e impulsionar outros estudos que culminem em novas práticas pedagógicas, oportunizando aos surdos o contato

com outras línguas estrangeiras e inúmeras comunidades imaginadas, assegurando-lhes o direito de compartilhar e consumir novos conhecimentos produzidos. Diante do exposto, faço a seguir, as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os questionamentos levantados na introdução, a escrita dessa dissertação aconteceu em diálogo com teóricos como Norton (1997), Wenger (2000), Kanno e Norton (2003), Hall (2005), Block (2007) e Silva (2013), a citar alguns, que dedicam seus estudos em questões identitárias, em investimentos nas práticas de línguas bem como em estudos relacionados às comunidades imaginadas.

A principal razão para que esta pesquisa acontecesse, se deu pela realidade que os alunos com surdez enfrentam em seu processo educacional no contato com uma língua adicional. O aluno surdo, usuário da Libras como língua materna, é inserido numa escola para sua alfabetização na Língua Portuguesa e, além disso, entra em contato com línguas estrangeiras, aqui pontuado, a Língua Inglesa.

Além disso, ao serem inseridos numa escola cuja comunidade majoritária é ouvinte, os alunos surdos são tratados como se fossem alunos cuja primeira seria a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa seria apenas sua segunda língua. Não apenas isso, os ouvintes acabam por desconsiderarem, também, que a Libras possui sua própria estrutura, com outras complexidades.

Inicialmente, três alunos surdos (Thiago, Brayam e Karol) foram convidados para participarem desta pesquisa. No entanto, os fatores já mencionados como conclusão de ensino médio de Thiago e mudança de cidade de Brayam permitiram que apenas Karol continuasse participando da pesquisa. Antes da mudança de cidade, ao conversar com Brayam percebi que o que implica no aprendizado da Língua Inglesa para ele é o fato de que ele não aspira por uma comunidade imaginada de usuários dessa língua. Esse não “aspirar” pela comunidade pode ser considerado por inúmeros fatores, um deles, penso que pode ser o fato de não ter o contato com meios apropriados que facilitem esse contato com a aprendizagem.

Karol, assim como Thiago e Brayam, consideram a Língua Inglesa difícil e as “vezes não conseguem entender muita coisa”. No entanto, se esforçam em aprender, pois sabem da importância que o idioma influencia no mundo atualmente. Karol tem um sonho de viajar para fora do país, conhecer novas pessoas e suas culturas e interagir com usuários da Língua Inglesa. Esse fato de imaginar-se inserida com usuários da Língua Inglesa permite com que ela supere as dificuldades de aprendiz desta língua adicional.

O objetivo desta dissertação foi investigar a construção da identidade de uma aluna surda, Karol, como aprendiz, a partir de seu contato com a Língua Inglesa. Analisei quais os

indícios de investimentos Karol passou a desenvolver em sua rotina em relação ao contato da referida língua em sua escola. Investiguei, ainda, até que ponto as práticas pedagógicas de Língua Inglesa em sala de aula influenciam na emergência de novas identidades. Investiguei, também, como a emergência de comunidades imaginadas impacta a construção das identidades de aprendiz de uma língua adicional.

Dessa forma, refleti sobre a identidade em formação como uma imagem de equilíbrio ou confiabilidade, onde os sujeitos não são completos, mas sim inacabados e não podem ser ignorados no mundo globalizado. Constatei que é viável acreditar que novas identidades terão seus surgimentos pelo incompleto, pela necessidade de se construir numa determinada esfera de maior conforto identitário.

Perante essa fragmentação, constatei também que Karol assume diferentes identidades pela necessidade de aprender e isso impulsiona sua busca do ideal, do desejável, logo, implicando a desconstrução de sua própria identidade. Karol não demonstrou medo ou receio em permitir-se novos reposicionamentos identitários. Considero essas nuances conflitantes como a especificidade humana a qual, Karol se apropria.

Embora Karol possua uma identidade de aluna surda, que vê no ensino da Língua Inglesa fatores que levam ao difícil de entender e ao complicado, de alguma forma ela demonstra uma identidade de aprendiz capaz de romper essas complicações ao assumir uma identidade disposta a negociar novas posições de sujeito e, ainda, não demonstra insegurança às possíveis mudanças.

Ainda que em sua condição de aluna surda, Karol não se limita ao fato de que a aprendizagem de Língua Inglesa, embora difícil, (como dito por ela), possa ser estável ao longo de sua vida, e rompe com as barreiras que talvez tenham sido impostas, seja pelo contexto, ou por ela mesma.

Acredito que Karol esteja ressignificando sua identidade de aprendiz de uma língua adicional a partir das suas experiências de uso da língua e da relevância em aprender esse idioma. Ainda que as relações de poder estabelecidas entre ouvintes e surdos, Karol rompe com essa visão e acaba por acreditar que mesmo em sua condição de surda, investir nas práticas de Língua Inglesa permitirá a ela a conquista de sonhos e estabilidade no futuro.

Como aponta Silva (2013), quando os alunos fazem o uso da língua-alvo, de alguma forma eles não apenas estabelecem atos de relacionamentos pelas trocas de informações, mais também se relacionam com um mundo social pela organização e reorganização de um sentido de si mesmo. Para isso, ao investir nas práticas de Língua Inglesa, Karol estaria ultrapassando



o objetivo comunicativo e, ainda, de forma colaborativa, renegociando sua identidade e adquirir um elevado poder simbólico.

Percebi que Karol é uma pessoa disposta às negociações identitárias quando se trata de oportunidades. Essa disposição em permitir o emergir de novas identidades, possibilita que os investimentos nas práticas de línguas tornem-se cada vez mais significativos. Com isso, Karol é uma estudante que tem a consciência de que se investir nas práticas de Língua Inglesa irá adquirir um elevado poder simbólico em sua cultura, o que a impulsiona para uma visão de conforto no futuro.

Pelo contato que teve com a Língua Inglesa e para sua real participação em um mundo globalizado, Karol vê grande relevância em aprender essa língua e isso sustenta seu foco em querer aprender cada vez mais, mesmo com todas as dificuldades encontradas em sua sala de aula, impulsionando-a assim para maiores investimentos nessas práticas da língua. Para isso, Karol apresenta alguns indícios de investimentos nas práticas de língua, a citar alguns, como pesquisas na internet por vídeos com legendas em inglês e apreciação de textos na Língua Inglesa com auxílio de dicionário para conhecimento de novas palavras.

Acredito, então, que os investimentos nas práticas de línguas pelo aluno surdo surgem pelo contínuo contato dessa língua e as maneiras com que os professores apresentam essa língua de acordo com o interesse desses alunos, ao mesmo tempo em que são atribuídos a eles as condições necessárias para um real aproveitamento. Com isso, vejo que um educador assume um papel de favorecimento na emergência de novas identidades a partir de suas práticas para que os alunos surdos, através de uma comunidade imaginada, tenham expectativas de retorno e expectativas no aumento de capital cultural.

Com base nesse pensamento, quando Karol investe na língua alvo, ela o faz com a noção de que irá adquirir uma gama maior de recursos materiais e simbólicos, que por sua vez aumentarão seu capital cultural. Acredito que o investimento de Karol está intimamente relacionado às suas comunidades imaginadas e com as possibilidades futuras de integrar-se a essas comunidades de forma participativa e efetiva.

Ao imaginar-se pertencente a essas comunidades, Karol parece expandir suas possibilidades de aprendiz de línguas e, ainda que em sua condição de aluna surda torne a aprendizagem da língua um pouco mais difícil, ela encontra meios que impulsionam essa vontade de se apropriar e a investir no idioma cada vez mais.

As comunidades imaginadas são fontes de investimentos necessárias para desempenhar a aprendizagem de Karol como sujeito que aspira pertencer a outras comunidades que não as

dela. Com isso, as comunidades imaginadas usuárias da Língua Inglesa podem influenciar na construção da identidade de Karol, pelo modo que ela aspira pertencer, numa perspectiva futura desejável, que somente essa língua poderá facilitar a ela, como por exemplo, a conquista de novas posições no mercado de trabalho que ela espera alcançar, a partir da aprendizagem da língua.

Destaco o verbo aspirar, pois acredito no anseio de Karol em tornar essas imaginações reais em seu contexto. Acredito, ainda, que ao imaginar pertencer à outra comunidade, Karol é nutrida de uma capacidade de transpor todos os meios e dificuldades para tentar atingir o que até então é apenas viável no campo de sua imaginação.

O ensino da Língua Inglesa para Karol é indubitavelmente um desafio, assim como é o ensino da Língua Portuguesa, mas com uma diferença bastante significativa, uma vez que Karol não tem contato com o inglês em sua maior parte do dia. Isso implica que o professor deverá apropriar-se de outros conhecimentos, além do conhecimento linguístico, para poder favorecer a criação de comunidades imaginadas, sejam elas com imagens ou com exposição a textos escritos.

Percebendo tal realidade, nos ambientes escolares, merece atenção a elaboração ou efetivação de propostas que visem à diminuição da problemática, privilegiando também aos alunos com surdez a aprendizagem da Língua Inglesa. Julgo adequado que para as comunidades imaginadas serem sustentadas ou emergidas, deve-se considerar e explorar ao máximo os gêneros textuais visuais. Por essa escolha, tem-se a intenção de, mediante a modalidade escrita, contextualizar usos da linguagem, sem dissociar o texto de todos os possíveis elementos interligados.

Pelas análises dos dados coletados, percebi que a sala de aula em que Karol está inserida vivencia práticas das quais os textos perderam seu caráter único, fechado, engessado, como argumentado por Rojo e Moura (2012); ao contrário os textos ali trabalhados são induzidos pelo professor a serem questionados, dialogados e relacionados com outras situações e favorecendo a emergência de novas identidades.

Conforme apresentado na análise dos dados, as atividades de leitura devem ter um fim em si mesmas, não como pretexto para análise de itens gramaticais, mas devem levar os alunos à reflexão crítica, ampliando seus horizontes e comunidades imaginadas, a fim de colocá-los como sujeitos ativos no processo de formação continuada de aprendizes de línguas. Essa maneira de trabalhar com o texto permite que Karol anseie pertencer a uma comunidade de escritores e leitores da Língua Inglesa. Para isso, ela coloca-se disposta a romper as

dificuldades do aprendizado na língua. Vejo, então que, assim como Karol, outros alunos surdos possam se beneficiar por essas estratégias para conhecimentos ampliados.

Diante dessa realidade, incentivo os professores a serem os mediadores e a utilizarem de estratégias inovadoras para estimularem a leitura e constante busca de novos sentidos para os textos que circulam na escola e em ambientes digitais.

Cabe então aos professores, a disposição de usarem recursos midiáticos em suas aulas de modo que os surdos sejam contemplados também. Acredito que essa nova tendência de ensino possibilitará uma maior participação dos alunos surdos em aulas de Língua Inglesa. Vejo ainda que, quando o aluno surdo tiver essas oportunidades de interagir, criticar e dialogar com os textos na Língua Inglesa, perceberá que a aprendizagem da língua se tornará tão importante para sua convivência no mundo globalizado e, assim, poderá investir ainda mais nessas práticas da língua.

Percebi que aulas com possibilidades de criticidade interferem na cultura a qual Karol está inserida. Ressalto, então, que o aspecto cultural deve se fazer presente sempre, já que o aluno surdo se deparará com uma língua com a qual raramente teve contato; e o conhecimento cultural, facilitando a absorção do conhecimento e servindo como uma ponte entre língua, sujeito e mundo.

Para efetivar o processo de emergência de novas comunidades imaginadas por Karol e demais alunos surdos, proponho um referencial mínimo de imagens que dialoguem e ampliem os textos a serem trabalhados em sala de aula. Diante disso, sugiro aulas cujas propostas principal seja de oferecer aos alunos surdos suportes visuais e concretos que os auxiliem na compreensão dos conteúdos e nas interpretações dos textos trabalhados, respeitando o fato de que, enquanto indivíduos surdos, são extremamente visuais em suas percepções.

A pesquisa aponta, também, para a necessidade dos professores de Língua Inglesa se prepararem (ainda mais) para receberem alunos surdos em suas aulas, fazendo da utilização de imagens e outros meios que possam facilitar a aprendizagem deste público. Uma vez relacionados à realidade, é inquestionável que a relação de poder simbólico acabe por interferir nestas estratégias, ocasionando assim a diminuição das dificuldades apresentadas pelo aluno surdo. Com isso, o aluno surdo verá nas práticas docentes que há possibilidades de aprendizagens em uma língua que, muitas vezes, apresenta certos graus de dificuldades pela condição da surdez.

Por todas as considerações já elencadas, Skliar (1998) reconhece o desafio da tarefa ao lidar com alunos surdos, em especial em relação à língua estrangeira. Mesmo assim,

argumenta que os professores receberão uma sensação de satisfação e recompensa, uma vez que leva esses profissionais a desenvolverem outras habilidades, em especial a aproximação com seus alunos surdos através da comunicação.

Não apenas os professores, mais também vejo a importância que o intérprete exerce na comunidade surda, em especial os que têm conhecimentos da Língua Inglesa. Sobre tal realidade, deixo aqui registrado uma das falas de Karol, no intuito de instigar futuras pesquisas sobre intérpretes que se apropriam da Língua Inglesa: “Ajuda por que facilita o que o professor fala. Às vezes explica de uma forma que eu entenda melhor. Acho que seria muito bom se o intérprete soubesse inglês. Ajudaria mais ainda” (Karol – Entrevista - 2016).

Embora Karol reconheça as limitações humanas, deixa em evidência que um intérprete dotado de conhecimentos, também na Língua Inglesa, facilitaria seu aprendizado. Diante deste desejo de Karol, incentivo os intérpretes a investirem também em práticas da Língua Inglesa, uma vez que além de aumentarem o capital cultural, contribuirão ainda mais para o desenvolvimento estudantil dos alunos surdos.

Observei, também, que embora o professor trabalhe junto com os alunos, incentivando-os a colaborarem entre si, a responsabilidade não pode ser retirada das universidades, que tem o importante papel na formação de professores, a preocuparem-se com tamanha realidade, ou seja, é interessante que as universidades em parcerias com as escolas promovam situações de estudos para que os futuros professores comecem, de forma crítica, a pensar em situações que possam atender os alunos surdos em suas futuras práticas docentes.

Para tanto, é necessário adotar políticas e aplicações pedagógicas direcionadas às necessidades dos surdos, respeitando, de fato, a diversificação desses indivíduos. Mais ainda, trata-se de produzir uma política de significações que gere outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica. Espero que ao longo do tempo, a realidade atual dos alunos surdos em relação à Língua Inglesa tenha maior reflexão consciente de como desafiar e transformar as práticas sociais de exclusão.

Os construtos de identidade, investimentos e comunidades imaginadas possibilitaram uma melhor compreensão das diferentes posições que os indivíduos assumem na modernidade, bem como o desejo na resignificação das novas identidades que se projetam no campo imaginado e podem se concretizar de acordo com os investimentos, não apenas conscientes, mas reais nos contextos desses indivíduos.

Pensando em minha prática docente, espero dar início a um projeto no qual a emergência de comunidades imaginadas pelos alunos surdos possa ser favorecida a partir do

contato com Língua Inglesa. A ideia desse projeto surgiu em uma das entrevistas com Karol. Em suas palavras: “Se tivesse mais aulas de inglês aqui na escola, eu ia gostar, ou se tivesse projetos nesse sentido eu ia participar. Quem sabe um dia tenha né. Talvez você (pesquisador) faça algum projeto aqui na escola.” (Risos). (Karol – Entrevista - 2016).

Esse argumento sugestivo de Karol inquietou-me por alguns dias e só me fez ter a plena convicção de que ela está disposta a investir nas práticas de Língua Inglesa. Reconheço as limitações que os professores têm em suas poucas aulas semanais e, de fato, um projeto auxiliaria o contato e maior envolvimento entre os surdos com a Língua Inglesa.

O intuito desse projeto a ser desenvolvido é também o de possibilitar o acúmulo de capital cultural suficiente aos alunos surdos para que, assim, possam interagir em uma comunidade de prática, cujas habilidades não possam ser limitadas e sim serem nutridos como propôs Silva (2013), de um sentimento de competência e segurança.

Por fim, espero que as considerações feitas ao longo desta dissertação possam servir de subsídio teórico para contribuir com práticas de um ensino inovador e sugestivo para a comunidade estudantil surda. Espero, também, ter despertado interesse em pesquisadores sobre as possibilidades de investigações que possam surgir, de forma colaborativa, no ambiente em que os surdos estejam inseridos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E.O.C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ALMEIDA, M. P. de. *Língua de sinais x língua brasileira de sinais: uma abordagem da historiografia linguística*. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- ALVES, F. C. *Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em [www.ipv.pt/millennium/millennium](http://www.ipv.pt/millennium/millennium) . Acesso em 25 de abril de 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. ; GEWANDSZNAJDER, F. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.129, p. 37-51, 2006.
- ANDERSON, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York. 2006.
- ANTUNES, Celso. *A afetividade na escola: educando com firmeza*. Londrina: Maxiprint, 2006. 194p.
- ASSIS, R. E.de. *Identidade, investimento e comunidade imaginada: o aprendiz pela estrada de tijolos amarelos*. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.
- BABBIE, E. *The practice of social research*. Belmont: Thomson, 2007.
- BALIEIRO, C.R. *O deficiente auditivo e a escola: relatos de experiências*. 1989. 216 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BANKS, M. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista[2005]*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Entrevista concedida a Benedetto Vecchi.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução de Marco Estevão. 3a edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- BERTONI, N. E. *História da SBEM Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. In. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, VIII, 2004, Recife-PE. Anais. Recife, 2004.

- BEZERRA, M. A.; DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 229 p.
- BLOCK, D. *Second language identities*. London: Continuum International Publishing Group, 2007.
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Tradução de Gino Raymond e Matthew Adamson. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge, 1995. 315 p.
- \_\_\_\_\_. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Tradução de Isabel Jimenez. México: Siglo Veinteuno, 1997. 206 p.
- \_\_\_\_\_.; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - que Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://soleis.adv.br/surdos.htm>>. Acesso em: 16 de julho de 2016.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <<http://soleis.adv.br/surdos.htm>>. Acesso em: 16 de julho de 2016.
- BRITTO, L. F. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguísticas e Filologia. 1995. 273 p.
- BUTLER, J. *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- CARR, N. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CAÑATE, L. S. C. *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em 06 de março de 2016.
- CICCONI, M. *Comunicação total*. 2.ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987. 242 p.
- CORACINI, M. J. (Org.). *Identidades Silenciadas e invisíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

- COSTA, M. P. R. *Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar*. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.
- CRUZ NETO, O. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- DENCKER, A. de F. M. *Métodos e técnicas de pesquisa em turismo*. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.
- DESLAURIERS, P. *Recherche qualitative- Guide pratique*. Montreal: McGraw-Hill. 1991.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DORNYEI, Z. *Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!* The Modern Language Journal. 78. iv. 515-523. 1994b.
- \_\_\_\_\_. *Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation*. The Modern Language Journal, 8 Liv, 482-493. 1997.
- ECKERT, P.; McCONNELL-GINET, S. *Think practically and look locally: language and gender as community-based practice*. Annual Review of Anthropology, n. 21, p. 461-490, 1992.
- FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FELIPE, T.A. Bilinguismo e surdez. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Unicamp, 1989. v. 14, p.101-112.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1990. 162 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. p. 27- 30.
- GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold. 1985. 216 p.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: NewburyHouse. 1972.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes. 1996.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação/ Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva*. São Paulo: Cengage Learning. 2010.
- HALL, J. K. *Teaching and researching language and culture*. London: Pearson Education. 2002.



- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A. 2005. 97 p.
- HALU, R., C. *Formação Continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR*. In: Jordão, C., M.; Martinez, J., Z.; Halu, R., C. (Orgs.). *Formação “Desformatada”*: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes Editora, 2011.
- KANNO, Y.; NORTON, B. *Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction*. *Journal of Language, Identity, and Education*. p. 241- 249. 2003.
- KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. 1981.
- LABORIT, E. *O vôo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.
- LACERDA, C.B.F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais, 1998. In: *Cadernos Cedes*, nº 50, p.70-83, 2000.
- LOIZOS P. *Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa*. In: Bauer MW. Gaskell G, editores. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p.137-155.
- LONGARAY, E. A. *Globalização, Anti-imperialismo e o Ensino de Inglês na Era Pós-Moderna*. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MASETTO, M. T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: Moran, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. *Research methods for English teachers*. London: Arnold, 2004.
- MICCOLI, L. S. *Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira*. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: FALE- UFMG.p. 31-49.2005.
- MILLER, J. *Identity and Language Use: The Politics of Speaking ESL in Schools*. In: Pavlenko eBlackledge, A. (Org.). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, UK: MultilingualMatters. p. 290-315. 2004

- MINAYO, M. C. S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.09-29. 2001.
- MOITA LOPES, L. P.da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista DELTA*, vol. 10, nº 2, 1994. p. 329 – 338.
- \_\_\_\_\_. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. pp. 45-65.
- \_\_\_\_\_. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- MONDADA, L. A *Entrevista como acontecimento interacional - Abordagem linguística e conversacional*. In: Revista RUA, vol. 3:59-86. Campinas, 1997.
- MONTE MÓR, W. M. *Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras*. Let & Let:Uberlândia- MG, vol.26, p. 469- 476, 2010.
- MONTEIRO, M. M. *Área de Projeto - Guia do Aluno*. 12º ano. Porto: Porto Editora. 2007.
- NORTON PEIRCE B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*. p. 9-31. 1995.
- NORTON B. Language, Identity and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*. p. 409-429. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education. 2000. 195 p.
- \_\_\_\_\_. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In Breen, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education. 2001. p.156- 171.
- \_\_\_\_\_. Identity as a sociocultural construct in second language education. In K. Cadman e O'Regan, K. (Org.). *TESOLin Context*. 2006. p. 22- 33.
- \_\_\_\_\_. *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2nd Edition. Bristol: Multilingual Matters. 2013.
- NORTON, B. Language and Identity. In N. Hornberger& McKay, S. (Org.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2010. p. 349- 369.
- NORTON, B. & TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*.2011. p. 412-446.

- NOSELLA, P. *Ética e Pesquisa*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 11 de setembro de 2016.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Paiva, J. M. de. *Educação Jesuíta no Brasil Colonial*. In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho, & C. G. Veiga (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil* (pp. 43-59). Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- PAVLENKO, A. Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches. In B. NORTON, B. & TOOHEY, K. (Org.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.
- \_\_\_\_\_. & NORTON, B. Imagined Communities, Identity, and English Language Learning. In J. Cummings & Davison, C. (Org.). *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer. 2007. p. 669- 680.
- \_\_\_\_\_. & Blackledge, A. Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Eds. Clevedon, England: Multilingual Matters. 2003.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers, 2001.
- PINHEL, C. O. *Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública*. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. M. (orgs) *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*. SP: Ed. Unesp, 2004.
- PINTO, A.P. Gêneros Discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p. 47- 57.
- PORLÁN, R. & MARTÍN, J. *El diario del profesor*. Sevilla: Díada Editora, 2004.
- QUADROS, R.M. *A educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto alegre: Artes Médicas. 1997. 126 p.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial. 2003. 144 p.
- \_\_\_\_\_. O conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998. p. 21- 45.

- REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial. 2009. 128 p.
- \_\_\_\_\_; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial. 2012. 264 p.
- ROTTAVA, L. *Aprendizes de PE como língua adicional (L3) ou língua adicional em contexto multilíngue: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita*. Disponível em: Acesso em 16 de julho de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade*. *Em Aberto*. 2009. p. 81-98.
- SACKS, O. *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. Harvard: Cambridge University Press. 1989.
- SALLES, M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. & RAMOS, A. A. L. *Ensino de Língua portuguesa para surdos: Caminhos para práticas pedagógicas*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 201 p.
- SCARPA, E. M. *Aquisição da Linguagem*. In: MUSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez. 2002. p. 203- 232.
- SCHUMANN, J. *The acculturation model for second-language acquisition*, In R. Gingras (Ed.) *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics. pp. 27-50. 1978.
- SEIDMAN, I. E. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College, Columbian University, 1991.
- SILVA, I.R. *O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo*. 1998. 169 f.Dissertação (Mestrado). - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1998.
- SILVA, J. F. S. *NarrativeInquiries*. Unpublished Qualifying Examination.Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. (2010).
- \_\_\_\_\_.*The Construction Of English Teacher Identity In Brazil: A Study In MatoGrosso Do Sul*. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Inglês)- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2013.
- SILVA, T. T da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (Org.). HALL, S. WOODWARD, K. 13. ed. – Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.p. 73- 102.

- SILVEIRA, M. I. M. Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999.
- SIMON, H. A. *Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 1979.
- SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_ . *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.p. 07- 32.
- SPOLSKY, Bernard. *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford, 1989.
- TAKAKI, N. H. *Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica*. Polifonia. Mato Grosso. v. 19, n. 25. 2012. p. 87-110.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Metodologia na investigação de crenças*. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.
- WEEDON, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell. 1997. p 19-103.
- WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press. 1998.
- \_\_\_\_\_. *Communities of practice and social learning systems*. *Organization*. Vol. 7.2000. p. 225-246.
- WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014

## **ANEXO 1- DIÁRIO DE BORDO**

### **06 de maio de 2016**

“Ter prova foi difícil, porque precisa ler sem dicionário. Achar muito complicado mas aprender aos poucos. Professor de inglês legal e ser paciente. ”

### **13 de maio de 2016**

“Ter estudar alunos aprender. Foi difícil explicar inglês. Ensina professor uma tarefa precisa, mas sem querer tradutor melhor. Estudar quero mais aprender. ”

### **20 de maio de 2016**

“Escola alunos sei ser foi difícil tarefa coisas muito diferente. Inglês precisa ter importante futuro. ”

### **27 de maio de 2016**

“Os alunos estuda mais difícil usar Livro. Talvez tarefa escolher complicado. Preciso aprender melhor inglês. ”

### **03 de junho de 2016**

“Eu achar aula inglês difícil, não escutar aprender certa. Aulas de inglês sempre ser muito difícil. ”

### **10 de junho de 2016**

“Ontem aula de inglês professor explicar falsa cognata. Ser difícil pra mim. Ele trazer figuras assim mesmo ser difícil. Preciso saber pronuncia eu não saber porque sou surda, ouvinte também difícil pensa pessoas surda. ”

### **17 de junho de 2016**

“Hoje aula de inglês professor passou texto assunto a couchpotota explicou encontrar falsa cognato. Texto ser difícil, porque professor pediu responder sozinha. Quase ninguém conseguir, imaginar eu que ser surda. Ter interprete ela ajuda mesmo assim ser difícil. ”

## ANEXO 2- ENTREVISTA 01

Com base no diário de bordo feito por Karol, algumas perguntas foram idealizadas para a condução da entrevista 01. Para que a participante pudesse compreender melhor as perguntas, foi lido pelo pesquisador, os registros de cada dia que a participante tinha feito em seu diário de bordo, e somente após essa leitura, é que iniciavam as perguntas.

### **06 de maio de 2016**

“Ter prova foi difícil, porque precisa ler sem dicionário. Achar muito complicado mas aprender aos poucos. Professor de inglês legal e ser paciente. ” (Karol- Diário de Bordo- 2016)

#### **1. Por que você achou a prova difícil?**

*Tinha muita palavra que eu não entendia e não podia usar o dicionário. Aprender inglês é difícil. É pouca aula aí chega na prova não aproveito quase nada do que foi visto durante as aulas.*

#### **2. Você acredita que o uso do dicionário facilitaria a prova?**

*Acho que sim. Pelo menos a gente poderia tentar encontrar algumas palavras e saber mais ou menos o que os textos diziam.*

#### **3. Você sabe usar um dicionário de inglês? Como você aprendeu usar o dicionário?**

*Sei sim. Quando eu era criança, uma interprete me ensinou. Demoro um pouco, mas consigo (risos).*

#### **4. Você tem dicionário de Língua Inglesa? Como conseguiu?**

*Tenho um velhinho em casa. A interprete que me deu.*

#### **5. O que você acha complicado no inglês?**

*É difícil usar os livros. É muito confuso. Eu olho as imagens em casa e fico pensando o que será que está dizendo. Tem um CD no final do livro, mas é só áudio. Como posso usar esse CD se sou surda? Algumas palavras são difíceis de entender. É*

*complicado também por que as vezes você tem que ouvir para aprender, tem que repetir. Aí, eu que sou surda fica difícil.*

**6. Mesmo sendo complicado, por que você acha importante aprender essa língua?**

*É importante para o futuro. Se você quer uma boa profissão tem que saber inglês. Eu quero ter uma boa profissão. O inglês é importante para conseguir mais oportunidades de emprego. Eu quero ser bióloga e o inglês vai me ajudar nas viagens a trabalho. Quero ser bióloga e sei que o inglês vai ajudar muito. Esse ano vou fazer o Enem e quero passar para entrar numa faculdade.*

**7. Você acredita que o professor ser legal e paciente facilita a aprendizagem na língua inglesa?**

*Sim ele é legal e ajuda bastante os alunos. Até eu que sou surda. Em quase todas as aulas, o professor usa o multimídia para explicar alguma coisa. Ele traz bastante imagens. Acho que é para me ajudar também. Quando ele chega na sala com o multimídia, eu penso: 'Legal, vai ter imagem'. Um dia ele trouxe um texto sobre a educação nos Estados Unidos e eu pude conhecer algumas universidades de lá.*

**8. E se o professor não fosse assim, como você se sentiria?**

*Ah, ia ser complicado e eu ficaria com mais dúvidas. Acho que eu teria mais dificuldades ainda. Se com ele paciente eu já tenho um monte de dúvidas, imagina se não fosse. Acho que eu ia reprovar todo ano. (risos)*

**13 de maio de 2016**

*“Ter estudar alunos aprender. Foi difícil explicar inglês. Ensina professor uma tarefa precisa, mas sem querer tradutor melhor. Estudar quero mais aprender.” (Karol-Diário de Bordo- 2016)*

**1. O que você acha sobre aprender inglês na escola?**

*Acho bom e interessante. Ajuda os alunos a conhecer outras culturas. É importante aprender inglês, mesmo sendo difícil. É como matemática, português ou outras disciplinas. É importante para nós.*



**2. Qual sua maior dificuldade e facilidade nas aulas de inglês?**

*Não gosto muito de fazer prova em inglês sem dicionário e acho difícil fazer as tarefas de inglês em casa sem ajuda do professor ou da interprete. Gosto de traduzir palavras aí acho que é por isso que acho fácil.*

**3. Em sua opinião, o que o professor poderia fazer para que as aulas pudessem ser ainda mais interessantes?**

*Ah teria que ter sempre imagens para nós falarmos, aí depois das imagens poderia mostrar texto em inglês com a tradução. Ou mostrar uma imagem e como escreve ela em inglês. Ia ajudar bastante. Um dia o professor trouxe um texto sobre o amor. Eu sempre gostei de falar de amor, mas o professor trouxe várias imagens de diferentes formas de amar. Eu gostei muito e aprendi a palavra 'LOVE'.*

**4. Por que você quer aprender mais inglês?**

*Por que é importante. Eu gosto de ver as coisas de lá. E parece ser bem organizado. Um dia quero ir passear lá. Morar não. Apenas passear.*

**20 de maio de 2016**

“Escola alunos sei ser foi difícil tarefa coisas muito diferente. Inglês precisa ter importante futuro.” (Karol- Diário de Bordo- 2016)

**1. Por que você achou a tarefa difícil e diferente?**

*Por que não tinha ninguém para me ajudar. Na minha casa, ninguém sabe inglês. Eu achei a tarefa muito difícil, olhava as palavras e não entendia nada. Era tudo muito confuso. Parecia com o português. Muito confuso. Eu tentei fazer. Abri na página do livro, fiquei olhando aqueles exercícios diferentes aí me confundi toda. Fechei o livro e fui tomar tereré.*

**2. O que acha que deveria acontecer nas aulas de inglês para que a aprendizagem do inglês fosse mais interessante para um aluno surdo?**

*Tinha que ter mais imagens junto com as palavras em inglês. E tinha que ensinar inglês. Mas deve ser difícil também né. Tem os outros alunos, acho que para eles seria muito fácil e entediante. Mas para nós surdos ia ser maravilhoso.*

**3. Por que você acredita que o inglês é importante para o seu futuro?**

*Para me ajudar a ter um emprego bom. Sei que vai ajudar nisso. Aí eu quero ajudar mais minha família. Vai ajudar bastante sim.*

**27 de maio de 2016**

“ Os alunos estuda mais difícil usar Livro. Talvez tarefa escolher complicado. Preciso aprender melhor inglês. ” (Karol- Diário de Bordo- 2016)

**1. O que você acha do material utilizado pelo professor de inglês nas aulas?**

*Acho bom Às vezes Ele leva aquele aparelho que projeta no quadro, mostra imagens, vídeos, clips. Às vezes traz apostilas ou fala para usarmos o nosso livro. Mas só ajuda mesmo quando ele mostra imagens e pergunta o que estamos vendo. Aí até eu participo. Quando ele mostra clips de músicas, mesmo não ouvindo, tento imaginar o que aquelas imagens têm a ver com a música é difícil, mas não desisto de estudar inglês.*

**2. O que você acha das atividades realizadas em sala e em casa propostas pelo professor?**

*Quando tem atividades em sala eu gosto. O professor ajuda, tem a interprete e tem os alunos que me ajudam também. Aí fica fácil e eu consigo fazer. Teve um dia que o professor pediu que usássemos o celular na aula para enviar fotos para os colegas, ali mesmo na sala. O aluno que recebesse a foto, deveria falar algum elogio em inglês sobre a foto. Eu gostei muito da aula. Mas as vezes quando tem tarefa em casa é muito complicado. Quando eu consigo fazer as tarefas de casa eu fico feliz. Teve um dia que eu consegui fazer a tarefa. Poucos conseguiram e o professor me elogiou. Vi que alguns colegas me olharam surpresos (risos), outros perguntaram como eu tinha conseguido. E eu fiquei me achando naquele dia.*

**3. Como você acha que deveriam ser as aulas de inglês para alunos surdos?**

*Acho que tinha que ter mais imagens e ensinar como escrever. Mas não pode ser fora das aulas com os demais alunos. Se não, não vai ter inclusão. Mas se tivesse um curso de inglês específico para surdos eu ia querer participar. Mas tinha que ser em de tarde, de manhã as aulas tinham que continuar com os ouvintes.*

#### **4. O que você faz para que seu inglês fique melhor a cada dia?**

*Eu fico procurando vídeo na internet para que eu possa aprender mais o inglês. Mas não sei muito bem onde procurar, que palavra usar. Então fico vendo filmes e tento entender a ideia principal. Eu fico procurando vídeos com legenda em inglês na internet. Assisto também clips com as legendas e tento associar alguma coisa com as imagens. Tem vez que eu pego o dicionário e penso numa palavra e vou procurar ela em inglês.*

**03 de junho de 2016**

“Eu achar aula inglês difícil, não escutar aprender certa. Aulas de inglês sempre ser muito difícil.” (Karol- Diário de Bordo- 2016)

#### **1. O que você acha mais difícil nas aulas de inglês?**

*Acho difícil quando tem um texto só em inglês e não tem dicionário para traduzir. É difícil quando vai tarefa para casa e eu não consigo fazer.*

#### **2. O que você faz para que essas dificuldades possam diminuir?**

*Eu tento pesquisar. Mas é bem difícil ajudar. Eu nem sei onde pesquisar. Sei que tem na internet alguma ajuda, mas não sei em qual melhor site. Mas sei que as vezes é tudo coisa de nossa cabeça. Quando cheguei aqui, eu pensava que ninguém ia querer conversar comigo pois era uma escola muito grande, muitos alunos. Tive medo, mas depois vi que tudo era coisa da minha cabeça. Alunos e professores legais, gosto daqui.*

**10 de junho de 2016**

“Ontem aula de inglês professor explicar falsa cognata. Ser difícil pra mim. Ele trazer figuras assim mesmo ser difícil. Preciso saber pronuncia eu não saber porque sou surda, ouvinte também difícil pensa pessoas surda.” (Karol- Diário de Bordo- 2016)

#### **1. O que você acha dos conteúdos ensinados nas aulas de inglês?**

*São bem difíceis. Às vezes complicadas de entender o significado e tem palavras que são parecidas com o português, mas não tem nada a ver. Aí eu me confundo toda.*

**2. Você acha importante a utilização de imagens nas aulas de inglês?**

*Sim. Bastante.*

**3. Como seu professor de inglês trabalha com imagens?**

*Ele fica perguntando o que nós estamos enxergando e perguntando nossa opinião. Teve um dia que o professor mostrou imagens de americanos, acho que eram empresários, as mulheres estavam bem vestidas, corpo reto, achei elegante e pensei: Será que todas são assim? Não sei se eu conseguiria me vestir assim. O professor sempre mostra as escolas, as ruas, tudo muito bonito, as vezes até penso que não há pobreza lá. Seria bom viver lá ne?*

**4. Por que você acha que precisa saber a pronúncia do inglês para se comunicar?**

*Pronuncia? Não tem como saber, sou surda. Acho que me confundi quando escrevi isso. Nesse momento a interprete ajuda a participante:*

*Será que você não quis dizer, saber a escrita e o significado das palavras?*

*Ah sim, é isso mesmo. Isso que eu quis dizer. Preciso saber os significados das palavras e como escreve, para poder ler e escrever para as pessoas. Eu preciso aprender mais palavras para conhecer os sinais e escrever em inglês. Meu sonho é escrever um texto em inglês. Já pensou eu escrevendo em inglês? Aí as pessoas iam falar 'nossa, você escreveu isso?' E eu ia responder: 'quer ver eu escrever?'*

**5. Se surdos e ouvintes acham o inglês difícil, o que eles podem fazer para mudar essa realidade?**

*Tem que estudar bastante. Quem quer se dar bem na vida tem que estudar e não pode desistir.*

**17 de junho de 2016**

“Hoje aula de inglês professor passou texto assunto a couchpotota explicou encontrar falsa cognato. Texto ser difícil, porque professor pediu responder sozinha. Quase ninguém conseguir, imaginar eu que ser surda. Ter interprete ela ajuda mesmo assim ser difícil.” (Karol- Diário de Bordo- 2016)

**1. Por que você achou o texto difícil?**

*Nossa, naquele dia foi muito difícil. O professor não deixou ficar em grupo ou em dupla. Tivemos que fazer sozinho. Até a interprete falou que era para eu tentar responder sozinho. Não sei por que ele fez isso e nem era prova. Mas ele pediu e tivemos que tentar. Alguns conseguiram, mas a maioria não. Depois a interprete ajudou um pouco, mas ainda assim foi difícil.*

**2. Por que você acredita que quase ninguém conseguiu fazer a tarefa?**

*Ah, o texto estava difícil e não podia usar dicionário. Uns tentaram, outro viu que não.*

**3. Como foi sua reação ao não conseguir fazer a tarefa proposta pelo professor?**

*Eu fiquei um pouco triste. Eu queria conseguir terminar. Mas estava difícil mesmo. Quando a interprete ajudou um pouco, eu achei que ia conseguir terminar, mas não consegui.*

**4. Você gostaria de estudar mais inglês?**

*Sim. Se tivesse mais aulas de inglês aqui na escola, eu ia gostar, ou se tivesse projetos nesse sentido eu ia participar. Que sabe um dia tenha né. Talvez você (pesquisador) faça algum projeto aqui na escola. (Risos).*

**5. Por que o interprete em sala de aula ajuda? Em sua opinião, o interprete precisa saber o inglês também?**

*Ajuda por que facilita o que o professor fala. As vezes explica de uma forma que eu entenda melhor. Acho que seria muito bom se o interprete soubesse inglês. Ajudaria mais ainda. Mas eles são humanos também. Não precisa saber de tudo. Eles já sabem Libras e isso já ajuda muito.*

## ANEXO 3- ENTREVISTA 02

Com base na entrevista 01 ocorrida entre o pesquisador, a intérprete e a participante, algumas perguntas, em menor quantidade, foram idealizadas para a condução da entrevista 02 e conclusão da coleta de dados.

**1. Com que frequência você pode expressar sua opinião nas aulas de língua inglesa?**

*Quando o professor traz algumas aulas diferentes. Aí faz a agente pensar. Um dia ele mostrou algumas imagens feias de guerras, pessoas sofrendo, crianças chorando, muito sangue. O professor foi perguntando para os alunos, o que essa imagem representa para você? E para você? Tinha cada resposta interessante. Aí perguntou para mim também. Aí eu falei também.*

**2. De que maneira você acredita que aprender inglês vai mudar sua vida?**

*Ah... não sei. Só sei que vai ser bom. O inglês está em alta, você vai no mercado tem inglês, na rua também tem, quando compra algum eletrônico, alguns só em inglês. Acho que vale a pena estudar inglês. Acho não. Tenho certeza.*

**3. E se você recebesse uma boa proposta para trabalhar nos estados unidos, e tivesse que se vestir como essas mulheres que você viu, como você enfrentaria essa situação?**

*Ah, se fosse uma boa proposta, acho que eu faria um esforço. No começo seria difícil, mas eu ia me esforçar. Dinheiro não é ruim né?*

**4. Você já pensou em desistir?**

*Às vezes penso que não vou conseguir aprender inglês, é difícil para mim que sou surda, mas depois eu penso: Não vou desistir, alguma coisa vou aprender.*

**5. Você pensa em viajar para países em que o inglês é a primeira língua?**

*Sim. Um dia o professor trouxe um texto e percebi algumas coisas interessantes, por exemplo, quando eles (americanos) se cumprimentam são educados, falam: Prazer em conhecer você, desculpas quando não entendem alguma coisa. Agora já sei que quando eu encontrar um também tenho que fazer isso*

**6. Você já se imaginou dialogando com alguém na língua inglesa?**

*Eu quero muito interagir com alguém em inglês. Perguntar ou dar informações. Eu só vou conseguir se eu estudar. Para isso tenho que me dedicar. Quem quer corre atrás ne?*

**7. O que você faz para que isso venha acontecer?**

*Eu tento pesquisar na internet alguma coisa nova para aprender. Antes eu achava que nunca ia aprender inglês, mas com o tempo, isso foi passando. Eu quero aprender por que vai ser bom para o meu futuro.*

**8. Como o seu professor colabora para seu aprendizado no inglês?**

*Ele é divertido e legal. Ele sempre incentiva nós a usar o inglês fora da sala de aula. Não só aqui na escola.*

**9. Com que frequência, em Suas aulas de inglês, é usado textos ou legendas somente em língua inglesa?**

*É bem difícil só usar o inglês. Os ouvintes não gostam muito. Acho que eles têm dificuldades também. Poucos conseguem entender tudo. Ai o professor tem que ajudar em português.*