

## **AS COMUNIDADES IMAGINADAS PELO ALUNO SURDO EM SEU CONTATO COM A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS**

*José Augusto Albuquerque Rabelo (UEMS)<sup>91</sup>*

[jaugusto\\_albuquerque@hotmail.com](mailto:jaugusto_albuquerque@hotmail.com)

*João Fábio Sanches Silva (UEMS)*

[joaofabioss@yahoo.com.br](mailto:joaofabioss@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

Na vida moderna, as pessoas podem interagir diretamente e constantemente com os membros de inúmeras comunidades. As tecnologias digitais contribuíram para que essas relações se estreitassem ainda mais, seja pelo uso de e-mail, Facebook, WhatsApp, ou por outras redes sociais. Com isso, os conceitos de comunidades imaginadas (WENGER, 1998, KANNO & NORTON, 2003; NORTON, 2001, 2006), são ressignificados para o contexto de investigação sobre aprendizagem de línguas. 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. Investigo também, 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, foi entrevistada uma aluna surda, bem como registros em diário de bordo feito pela participante. Os resultados apontam que o contato com a língua da língua inglesa contribui para uma construção identitária do aluno surdo, uma vez que, há indícios de investimentos dentro o fora da sala de aula pelo anseio em pertencer a determinadas comunidades.

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

### ***1. Introdução***

Com o reconhecimento da língua brasileira de sinais (libras) como língua, a citar a Lei 10.436/ 2002, juntamente com a política de educação inclusiva, percebi que a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais tem aumentado gradativamente nas escolas de ensino básico.

O aluno usuário da língua brasileira de sinais como língua materna, como apontado por Costa (1999), é inserido no contexto escolar para sua alfabetização na língua portuguesa, cuja língua é o padrão no contexto em que ele está inserido. Com esta alfabetização, a língua portuguesa

---

<sup>91</sup> Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, sou grato pela oportunidade concedida ao patrocinar meus estudos. Enquanto pesquisador, esse investimento contribuiu significativamente para efetivação de toda minha jornada investigativa.

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.

Como parte de sua formação escolar, o aluno surdo entra em contato com outras línguas estrangeiras, a citar o presente artigo, a língua inglesa como uma língua adicional. Maria Inez Matoso Silveira (1999), aponta que o ensino de línguas estrangeiras busca servir aos aprendizes como “um descortino de novos horizontes cognitivos, culturais, acadêmicos e profissionais” (SILVEIRA, 1999, p. 23). Com isso, não desconsidero também, a importância dessas aprendizagens.

No entanto, não se deve desconsiderar, 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 é a portuguesa e que a língua inglesa será apenas sua segunda língua. Parece conveniente a reflexão de que este currículo estabelece para o aluno surdo como aponta Carvalho (2012), uma aprendizagem bastante complexa, já que tem de aprender três línguas, sendo que duas delas (língua portuguesa e língua inglesa) têm como base de aprendizagem a oralidade.

Não apenas isso, mas nesse ambiente escolar, os ouvintes acabam por desconsiderar também, que a língua brasileira de sinais possui sua própria estrutura, com outras complexidades ressaltado por Ronice Muller Quadros (1997), como por exemplo, o fato de ser uma língua espacial e visual tão expressiva quanto uma língua oral. Penso que uma inserção dos alunos surdos com esse pensamento “ouvinte”, acarreta nas dificuldades dos surdos ao aprenderem o português e o inglês.

A interação com a participante desta pesquisa ocorreu com o apoio de uma intérprete que sinalizava minha oralidade. Aqui, apresento a participante com o nome de Jacky, por privar sua identidade. Jacky tem um sonho de viajar para fora do país, conhecer novas pessoas, bem como suas culturas e interagir com usuários da língua inglesa. Esse fato de imaginar-se inserida com usuários dessa língua permite com que Jacky supere as dificuldades enquanto aprendiz desta língua adicional.

Por ter um público definido, o contexto de investigação desta pesquisa foi realizado nas dependências da Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro – CEJAR, localizada na cidade de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul, recebendo alunos (ouvintes e surdos) nos três períodos letivos. Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso. A utilização dessa tipologia de pesquisa é muito utilizada como aponta Odília

Fachin (2001), para envolver estudos de um único ou de múltiplos casos.

Os dados foram gerados a partir de anotações em diário de bordo realizadas entre os meses de maio e junho de 2016, bem como na condução de entrevistas semiestruturadas que aconteceram nos meses de agosto e setembro do mesmo ano. Com isso, esta pesquisa é de natureza qualitativa por se ocupar da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no seu andamento.

Acredito no anseio da pessoa em tornar as imaginações reais em seu contexto, e que, ao imaginar pertencer à outra comunidade, o indivíduo irá transpor todos os meios/obstáculos para real concretização do imaginado, influenciando assim em sua própria identidade. Diante disso, o objetivo deste artigo é investigar até que ponto a emergência de comunidades imaginadas impacta (ou não) a construção das identidades de aprendiz surda pelo contato com uma língua adicional.

Não apenas isso, mas mediante a experiência da tentativa, responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira um educador pode atrair os alunos surdos para uma comunidade imaginada da cultura inglesa? Nesse sentido, este artigo, fruto de uma pesquisa, procura contribuir para reflexões e discussões sobre a influência que as comunidades imaginadas exercem (ou não) nos alunos surdos pelo contato que eles têm em suas aulas de língua inglesa nos espaços escolares. Com base no exposto até o momento, torna-se conveniente iniciar a revisão de literatura.

## **2. Revisão de literatura**

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 em que um grupo minoritário poderia se comunicar além de certas distâncias. 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 pode 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.

As pessoas, na atualidade, podem interagir diretamente e constantemente com os membros de inúmeras comunidades. De acordo com Bonny 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.

Para que essas relações se estreitassem ainda mais, não podemos desconsiderar que houve a contribuição das tecnologias digitais, seja pelo uso de *e-mail*, *Facebook*, *WhatsApps* ou por outras redes sociais. Etienne Wenger (1998), sugere, no entanto, que estas não são as únicas comunidades com a qual as pessoas são afiliadas. Há outras comunidades que insistem sobrevoar nossas mentes, ou seja, somos também familiarizados com as comunidades da imaginação.

O termo comunidade imaginada foi adotado pelo cientista político Benedict Anderson (1991), ao definir o conceito de nação. Para o autor, a nação é usada para sugerir uma comunidade, aquilo que é socialmente construído e, finalmente, imaginada pelas pessoas que se percebem como parte desse grupo. Benedict Anderson (2006), 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 comunidade.

A partir disso, Yasuko Kanno e Bonny Norton (2003), ressignificam o termo comunidade imaginada para o seu 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” (KANNO & NORTON, 2003, p. 24, tradução do pesquisador). O argumento das autoras é que as pessoas não estão presas em ambientes e é pelo poder da imaginação que se pode ultrapassar ambientes intransponíveis.

Para o imaginário se concretizar, Yasuko 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. Com isso, exige-se buscas de novas identidades, logo, novos conflitos identitários são gerados.

Autores como Aneta Pavlenko e Bonny Norton (2007), lembram que a imaginação desempenha um fundamental papel no processo de criação de novas opções de identidades. A esse respeito identitário, Bonny Norton (1997), alega que 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. Cada pessoa é provida de uma identidade que se alterna (mãe, filha, professora, aluna, devota).

Para esse efeito nada estável, Stuart Hall (2005), propõe que a identidade deve ser entendida, enquanto uma construção, como um processo nunca completado. Também João Fábio Sanches Silva (2013), debate sobre as identidades de professores de língua e argumenta sobre o cruzamento de tempo em que as pessoas negociam novas posições de sujeito. Neste sentido, acredito que essas múltiplas identidades são reposicionadas em campos, ainda que de forma conflitante, numa busca por novas ressignificações e de maior conforto para o sujeito.

Ainda sobre a noção de identidade, Elisabete Andrade Longaray (2009), sugere 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 temporais entre presente, passado e futuro para as devidas negociações das novas posições identitárias.

Na visão de Bonny Norton (2001), diferentes aprendizes têm diferentes comunidades imaginadas, e que 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 (NORTON, 2001, p. 165, tradução nossa). 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 nutridos de um maior poder simbólico.

Ao ver no aprendizado de língua, uma oportunidade de ascensão social, Bonny Norton (2001), acredita que as comunidades imaginadas são fontes de investimentos. Se para o aprendiz, determinada língua trará oportunidades para um certo conforto social, esse mesmo aprendiz investirá sua dedicação, persistência e 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.

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 (1992), distingue entre desejo e imaginação, onde a primeira não há possibilidade alguma de ação e a segunda, anseia por um futuro melhor, posicionando o aprendiz num esforço decisivo.

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

Este modo de pertencer a algo que ainda está apenas no campo imaginário é proposto por Etienne Wenger (1998), como um processo humano criativo de produção de novas imagens de possibilidades e novas formas de relação de entendimento com o mundo que transcendem os atos mais imediatos. Assim, há se mencionar também, que a imaginação não deve ser confundida com “fantasia enganosa ou retirada da realidade” (WENGER, 1998, p. 229). Vejo ainda que a comunidade imaginada é o ponto inicial que pode favorecer uma real apropriação da língua estudada.

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

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 real aprendizagem na língua. Nesse sentido, Elisabete Andrade Longaray (2009), explica que numa aprendizagem de língua, uma comunidade imaginada é favorecida quando os investimentos garantem uma relevância para o

aprendiz.

Para João Fábio Sanches Silva (2013), a imaginação parece ser um componente essencial da construção de identidade e para ter acesso a novas comunidades de prática. 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. Assim, o autor discute que as comunidades imaginadas podem ser vistas como “imagens de prática não idealizada”. (SILVA, 2013, p. 55 – tradução nossa)

Bonny 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” (NORTON, 2010 p. 356 – tradução nossa). 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 real aprendizagem na língua.

Para complementar essa visão, Bonny Norton e Kelleen 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 acabam por interferir na sua própria identidade. Considerando, assim, que a construção na apropriação de língua não se faz uma referência apenas aos contextos passados, mas sim, o imaginado leva a pensar em possibilidades futuras, e é com base nessas possibilidades que a pessoa irá se formar enquanto novo sujeito.

Simon (1992), argumenta que 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, 1992, p. 4). Concordo com o autor sobre essa capacidade humana de agir no presente para alcançar esse mundo alternativo. Sugiro ainda, que essa capacidade é dotada de virtudes que ultrapassam tempos e pautada em vivências passadas que favorecem essa insistência de investimentos no presente.

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, Yasuko Kanno (2003), relata que as escolas assumem certas responsabilidades uma vez que possuem conheci-

mentos fundamentados capazes de direcionar os alunos nessa apresentação e visão de um mundo proposto possivelmente a ser alcançado.

Ainda sobre o ambiente escolar, Yasuko Kanno (2003), levanta reflexões sobre a transposição de lugares atemporais em que os alunos não ficam mais 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 futurísticas pelo contexto da imaginação que ultrapassam salas de aulas e as limitações escolares. Para isso, Yasuko Kanno (2003), argumenta que as pessoas possuem capacidade de conexão além das dependências físicas dos locais e do imediato.

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. 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 ter perdido esse papel de exclusividade no ensino, a escola é argumentada por Pierre Bourdieu (1997), como uma esfera estrutural a qual não podemos acreditar que o ensino nela ocorre de forma igualitária. Diante dessa variedade de estudantes, há aqueles que são providos de uma herança de berço, a qual o autor chamou de capital cultural. (Cf. BOURDIEU, 1997)

Sobre as aulas de línguas, Bonny Norton (2001), defende que 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 as comunidades imaginadas de seus discentes.

Com essa capacidade do professor, em identificar as comunidades imaginadas de seus alunos, há uma contribuição para que ele possa ter uma concepção de cada indivíduo de sua sala. E assim, o aluno deixa de ser visto com o objeto nos estudos, e não pode mais ser considerado, como propõe Paiva (2007), como um recipiente vazio ao qual é inserido conhecimentos, ao contrário, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido.

Com essa visão, o professor pode colaborar com essa aprendiza-

gem e despertar as comunidades imaginadas, através do uso de imagens em suas práticas docentes. 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 Nara Hiroko Takaki (2012), argumenta sobre uma “educação visual” que oportuniza aos aprendizes a capacidade de interpretar e compreender sua relação com o outro e os remete a uma cidadania participativa e inclusiva. Pelo uso de imagens, os aprendizes irão transpor a imaginação e Revuz (1998), argumenta que encontrarão alguma fonte de investimento no presente e serão condicionados à pensamentos de deslocamentos em comunidades futuras.

Pelo exposto até aqui, argumento sobre as comunidades imaginadas pelo embasamento de Yasuko Kanno e Bonny Norton (2003), ao remeterem essa possibilidade de conexão em que os indivíduos podem ter à pessoas e mundos que, ainda na realidade, não se fazem presentes, mas pelo uso da imaginação, é tão acessível quanto impulsivos para as devidas práticas de investimentos.

Baseio-me ainda ao que Etienne Wenger (1998), sugere como uma capacidade criativa do ser humano em expandir-se enquanto sujeitos pelas novas imagens que são criadas em seu campo imaginário e pelo anseio em pertencer ao que o indivíduo acredita ser beneficiado com certos confortos identitários.

Tenho argumentado também, sobre as influencias que uma educação visual, como propôs Nara Hiroko Takaki (2012), podem ocasionar nos aprendizes de línguas em comunidades imaginadas. Essas comunidades são fomentadas pela expansão de conhecimento de mundo e consequentemente, o desejo em pertencer em 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, discuto a seguir, a análise feita a partir dos dados coletados com luz às teorias aqui mencionadas.

### **3. As comunidades imaginadas pela participante em seu contato com a língua inglesa**

Jacky, considera o inglês difícil e as “vezes não consegue entender muita coisa”. No entanto, se esforça em aprender, pois sabe da importância que o inglês influencia no mundo atualmente. Jacky, tem um sonho de viajar para fora do país, conhecer novas pessoas e suas culturas e ainda, interagir com usuários da língua inglesa. Esse fato de imaginar-se inserida com usuários da língua inglesa permite com que Jacky supere as dificuldades enquanto aprendiz de uma língua adicional a partir de seu contato com esta língua.

Cabe mencionar que aqui, nas falas de Jacky em seu diário de bordo, a escrita será feita de forma fidedigna aos padrões de escrita da língua brasileira de sinais. Ao passo que, nas falas da entrevista, é a voz do intérprete quem oraliza os gestos de Jacky e aqui são transcritas.

Para Yasuko Kanno e Bonny Norton (2003), 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. Esse acesso pode ser corroborado pela fala de Jacky, ao mencionar que:

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. Mas se ganhasse bem eu até que tentaria. (JACKY, entrevista, 2016)

Assim, pelo acesso das imagens das mulheres bem vestidas e corpo reto, Jacky passa a se imaginar como essas mulheres elegantes. Inicialmente com uma certa resistência em “*Não sei se eu conseguiria me vestir assim.*” Mas depois, essa resistência é quebrada ao lembrar de uma possibilidade de um privilégio financeiro ao mencionar: “*Mas se ganhasse bem eu até que tentaria*”. Essa comunidade da imaginação permite para Jacky, que as práticas reais de interação social façam sentido num âmbito de possíveis confortos sociais.

Assim, o professor de Jacky de alguma forma, pretende envolver seus alunos, em especial as alunas em uma comunidade de mulheres que, devido ao emprego que estão exercendo, comportam-se elegantemente. O fato de vestir daquela maneira, desperta em Jacky um sentimento de poder e privilégio social, os quais superam o sentimento de preocupação em não saber se conseguiria vestir daquela maneira.

Os métodos utilizados durante as aulas podem envolver os apren-

dizes em suas diferentes identidades, como proposto por Bonny Norton (2001), bem como também, o não pertencimento pela limitação do professor em reconhecer nos aprendizes as suas respectivas comunidades imaginadas. Sobre um dos métodos utilizados pelo professor de Jacky, ela lembra de uma aula a qual o professor trouxe algumas imagens para debate sobre alguns lugares do Canadá: *"Um dia, o professor mostrou alguns lugares do Canadá. Ele mostrou as escolas, as ruas, tudo muito bonito, as vezes até pensei que não havia pobreza lá. Seria bom viver lá não é mesmo? Mas sei que nem todo lugar lá é assim"*. (JACKY, entrevista, 2016)

Com essa perspectiva de mostrar aos alunos, uma outra realidade, o professor de Jacky procura envolver os alunos em uma comunidade “perfeita” a ponto de instigar em Jacky, um sentimento de até mesmo deixar seu país de origem para uma possível moradia naquele lugar, como pode ser observado ao relatar *“Às vezes até penso que não há pobreza lá. Seria bom viver lá não é mesmo?”*

De nenhum modo, a garantia que Jacky passou a desenvolver em sua mente de que a língua inglesa é importante para sua vida futura pode ser confundida como uma fantasia como proposta por Etienne Wenger (1998). Isso pode ser percebido na fala de Jacky *“Seria bom viver lá não é mesmo? Mas sei que nem todo lugar lá é assim”*.

Para isso, Etienne Wenger (1998), sugere que essa noção de pertencer a algo, ainda que no campo imaginário é apenas uma capacidade criativa que faz parte das habilidades humanas. Não se trata, portanto, de uma fantasia idealizada por Jacky, mas apenas um dos modos que sua imaginação encontrou, de forma criativa, em proporcionar impulsos para futuros investimentos nas práticas de línguas. Como pode ser corroborado em sua fala: *“É importante para o futuro. Se você quer uma boa profissão tem que saber inglês. Eu quero ter uma boa profissão”*. (JACKY – entrevista, 2016)

As pessoas possuem essa capacidade de conexão além das dependências físicas dos locais e do imediato, como argumenta Yasuko Kanno (2003). Assim a capacidade de imaginar, pode ser influenciada ainda mais, pelas práticas docentes e isso pode ser percebido pela fala de Jacky:

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.

(JACKY – entrevista, 2016)

Enquanto aluna surda, Jacky vê em seu professor, alguém que contribui efetivamente para que uma comunidade imaginada de interação surja em seu mundo real. Depois do contato com o texto trabalhado pelo professor, Jacky tem uma noção consciente de como se portar num dado momento social com um falante da língua inglesa e aspira pertencer em uma comunidade educada formalmente nos primeiros momentos de interação.

Jacky vê ainda, que seu professor colabora também para que as dificuldades elencadas por ela possam ser amenizadas. Isso pode ser corroborado ao escrever: “*Achar muito complicado mas aprender aos poucos. Professor de inglês legal e ser paciente.*” (JACKY, *Diário de Bordo*, 2016). Diante desta escrita, reflito sobre a postura que professor de Jacky exerce em sala de aula ao que Paiva (2007), propõe como uma nova visão em relação ao aluno.

Embora considere o inglês complicado, há de se concordar que a postura de seu professor contribui para que Jacky, possa aprender aos poucos, seja pela educação visual como proposto por Nara Hiroko Takaki (2012) ou pela interação entre professor e aluno estabelecido pela paciência e cordialidade.

Assim, não apenas Jacky e os demais alunos de sua sala devem ser vistos como possuidores de uma identidade complexa, mas também o professor, como proposto por João Fábio Sanches Silva (2013), ao argumentar sobre as identidades de professores de línguas e o cruzamento de tempo em que as pessoas negociam novas posições de sujeito. Com essa visão, sugiro também, que os professores sejam adeptos ao reposicionarem-se enquanto sujeitos no intuito de contribuir para as inúmeras comunidades imaginadas que seus alunos possam aspirar pertencer.

Bonny 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, no registro “*inglês precisa ter importante futuro*”, (JACKY – *Diário de Bordo*, 2016), Jacky de alguma forma tem a consciência de que estudar inglês garantirá a ela um futuro promissor com inúmeras oportunidades.

Jacky demonstra em sua fala “*inglês precisa ter*” que ela anseia pertencer a uma comunidade que utiliza a língua inglesa. 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, Bonny Norton (2001), argumenta que isso compromete de forma colaborativa a participação do aprendiz de língua nos investimentos, possibilitando a emergência de novas posições identitárias. Ainda a este respeito, Jacky afirma que, “*O inglês é importante para conseguir mais oportunidades de emprego. Eu quero ser bióloga e o inglês vai me ajudar nas viagens a trabalho*”. (JACKY – entrevista, 2016)

Ao imaginar-se pertencente a essa comunidade de viajantes pelo trabalho, Jacky parece expandir suas possibilidades enquanto aprendiz de línguas. Essa reflexão torna-se relevante como subsídio que garante a ela a persistência em não deixar de estudar, mesmo que para ela, seja difícil realizar algumas tarefas e o fato da língua possuir muitas particularidades distantes da sua realidade linguística.

Para Bonny Norton (2001), diferentes aprendizes têm comunidades imaginadas diferentes. 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 assume um significado relevante ao aprendizado de seus alunos. Jacky demonstra esse fator positivo em seu professor através de sua escrita: “*Ter prova foi difícil, porque precisa ler sem dicionário. Achar muito complicado mas aprender aos poucos. Professor de inglês legal e ser paciente*”. (JACKY – *Diário de Bordo*, 2016)

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

As dificuldades superadas por Jacky parecem ter sua origem no retorno que ela acredita receber com a aprendizagem da língua inglesa. A esse respeito, Yasuko 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 aprimora-

mento.

Isso pode ser identificado pela entrevista com Jacky ao mencionar que: “*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?*” (JACKY – entrevista, 2016). Com este efeito, pode ser percebido que as dificuldades superadas e os indícios de investimentos apresentados por Jacky parecem ter base no acreditar em um retorno que ela acredita obter a partir de sua aprendizagem da língua inglesa.

Elisabete Andrade Longaray (2009), sugere que o contexto atual é exigido uma nova postura enquanto sujeitos em práticas conscientes de investimentos. Assim, na fala de Jacky, pode ser percebido essa consciência de mudança ao escrever: *Foi difícil explicar inglês. Ensina professor uma tarefa precisa, mas sem querer tradutor melhor. Estudar quero mais aprender*”. (JACKY – *Diário de Bordo*, 2016)

Esse investimento consciente e o anseio em pertencer a uma comunidade até então na imaginação, colabora para que, ainda que as explicações em inglês sejam difíceis, há sempre uma vontade em querer aprender cada vez mais. Digo ainda, que essa consciência pode sustentar, por um longo tempo, sobre a importância nos investimentos nas práticas de línguas que Jacky venha a desenvolver.

Aneta Pavlenko e Bonny Norton (2007), argumentam que a imaginação desempenha um fundamental papel no processo de criação de novas opções de identidade. Essa visão pode ser verificada pela fala de Jacky ao pensar em sua postura enquanto usuária de língua inglesa para uma interação: *"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, não é mesmo?"*. (JACKY – entrevista, 2016)

Acredito então que a construção identitária na 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 Jacky se formará enquanto novo sujeito e buscará investir em práticas de línguas transpassando, em sua maioria das vezes, as dificuldades encontradas.

Quando João Fábio Sanches Silva (2013), remete que a noção de investimento, colabora também como bases que sustentam o anseio em comunidades imaginadas, Jacky acredita que, investir nas práticas de lín-

guas levará ela, o pertencer a uma comunidade diferente da qual ela e sua família vivenciam no momento. Isso pode ser observado na seguinte fala de Jacky ao ver importância em aprender o inglês: “*Para me ajudar a ter um emprego bom. Sei que vai ajudar nisso. Aí eu quero ajudar mais minha família. Vai ajudar bastante sim*”. (JACKY – entrevista, 2016)

Quando Jacky menciona a importância que o inglês exercerá para sua vida, acredito que de alguma forma, ela projeta no futuro um acontecimento prático em sua rotina o qual o inglês daria para ela a garantia de uma cidadã bem-sucedida, não apenas com privilégios individuais, mas também em condições suficientes que proporcionaria uma melhor qualidade de vida à sua família.

Apresentada a discussão e análise dos dados, darei início ao término deste artigo pontuando a seguir, sobre as considerações finais que foi obtida diante desta pesquisa. Proponho desde já, que outras pesquisas sejam desenvolvidas no intuito de colaborem sobre a influência que as comunidades imaginadas exercem nos alunos surdos pelo contato com a língua inglesa nos espaços escolares

#### **4. Considerações finais**

A principal razão a qual esta pesquisa aconteceu se deu pelo fato da problemática em que os alunos com surdez enfrentam em seu processo educacional. O aluno surdo é inserido numa escola para sua alfabetização na língua portuguesa e, além disso, entra em contato com línguas estrangeiras, aqui pontuado, como língua inglesa.

Assim, ao serem inseridos numa escola cuja comunidade majoritária é ouvinte, são tratados como se fossem alunos de primeira língua portuguesa e que a língua inglesa será apenas sua segunda língua. Não apenas isso, mas os ouvintes acabam por desconsiderarem também, que a língua brasileira de sinais possui sua própria estrutura, com outras complexidades.

Acredito que o ensino de língua estrangeira é uma necessidade do ser humano com fins estratégicos, mas também, devendo ser encarado como um componente humanizador, da qual aprender uma língua estrangeira, em sua maioria, os aprendizes irão conhecer a cultura do outro e assim, tentar compreender as diferentes visões e percepções de mundo.

Defendo que o aluno surdo, uma vez inserido na escola, tem o di-

reito de aprender o que ele quiser, como qualquer outro aluno. Uma vez que a escola ofereça aulas de línguas estrangeiras, é preciso ter em mente que essa escola precisa estar preparada para possibilitar tais aprendizagens, de forma que não faça com que esses alunos se sintam constrangidos ou incapacitados para tal aprendizado.

Penso ainda, que o aluno surdo tem a capacidade de aprender outro 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 possui algumas dificuldades, como, por exemplo, o fato da aprendizagem do inglês, em sua maioria, se dá ao fato de ouvir e repetir a pronúncia da língua.

Sugiro então, que mesmo reconhecendo seus papéis limitados, os professores, através do uso de imagens, podem facilitar aos alunos surdos o acesso às comunidades imaginadas e com isso, os alunos surdos vejam que há vantagens em conhecer com maiores profundidades a língua inglesa e seu uso no contexto de interação.

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 obtenção da língua inglesa. Julgo adequado, para que as comunidades imaginadas possam ser sustentadas ou emergidas, seja preciso 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.

Assim, para efetivar o processo de ensino-aprendizagem de diferentes indivíduos, com diferentes interpretações e possibilitar o acesso à mundos 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 surdos o desejo em pertencer a uma comunidade imaginada e nela, obter oportunidades de uma ascensão social.

Por fim, penso que as comunidades imaginadas são fontes de investimentos necessárias para desempenhar a aprendizagem dos alunos enquanto sujeitos que aspiram pertencer a outras comunidades que não a 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 meios/obstáculos para real concretização do que até então é apenas no

campo imaginário.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London/New York: Verso, 2006. Disponível em: <[http://rebels-library.org/files/imagined\\_communities.pdf](http://rebels-library.org/files/imagined_communities.pdf)>.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veinteuno, 1997.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 2, 2003.

LONGARAY, Elisabete Andrade. *Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era Pós-Moderna*. 2009. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NORTON, Bonny. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29, p. 9-31, 1995.

\_\_\_\_\_. Language, Identity and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, vol. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

\_\_\_\_\_. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, Michael P. (Ed.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education, 2001, p. 156- 171.

\_\_\_\_\_. Language and Identity. In: Hornberger, Nancy H.; McKay, Sandra Lee (Eds.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon (UK): Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

\_\_\_\_\_; TOOHEY, Kelleen. *Identity, language learning, and social change*. *Language Teaching*, 44, 4, 412-446. (2011).

PAVLENKO, Aneta; PEIRCE, Bonny Norton. Imagined Communities, Identity, and English Language Learning. In: CUMMINGS, Jim; DA-

VISON, Chris. (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2007, p. 669- 680.

QUADROS, Ronice Muller. *A educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, João Fábio Sanches. *The Construction of English Teacher Identity in Brazil: A Study in Mato Grosso do Sul*. 2013. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento, 1999.

TAKAKI, Nara Hiroko. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. *Polifonia*, Cuiabá, vol. 19, n. 25, p. 87-110, 2012.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.