

Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva

Libras as L2 for listeners: fluency in perspective

Lídia da Silva
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Daniel Moreno
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Resumo: A fluência, tanto em línguas orais quanto em línguas sinalizadas, é um fenômeno que, apesar de bastante caro à Linguística Aplicada, não tem um conceito estabelecido na literatura e essa defasagem teórica pode acarretar impactos negativos à prática pedagógica de ensino de segunda língua (L2), uma vez que o conhecimento acadêmico suporta o conhecimento técnico do professor. A fim de contribuir para o preenchimento dessa lacuna nos estudos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras), este artigo adota as ideias oriundas da Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2011, 2014, 2019) e das concepções de Segalowitz (2016) com o objetivo de propor um conceito que sirva como referência para futuros estudos no campo da Aquisição da Segunda Língua (ASL). Trata-se de um artigo conceitual de síntese, que se assenta em uma concepção de língua como sistema complexo, que discorre a respeito da fluência sob a especificidade da modalidade visuo-manual da Libras e a entende como multidimensional (fluência cognitiva, fluência de enunciação, contexto social, motivação e fluência perceptiva), situacional e dinâmica.

Palavras-chave: Fluência; Libras; Segunda Língua

Abstract: Fluency, both in oral and sign language, is a phenomenon that, although quite important for Applied Linguistics, does not have a concept established in the literature and this theoretical gap can have negative impact on pedagogical practice of second language (L2), since academic knowledge supports the teacher's technical knowledge. In order to contribute to fill this gap in studies related to the Brazilian Sign Language (Libras), this article adopts the ideas from the Complexity Theory (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2011, 2014, 2019) and the conceptions developed by Segalowitz (2016) with the objective of proposing a concept to serve as a reference for future studies in the field of Second Language Acquisition (SLA). This is a conceptual synthesis article, based on a conception of language as a complex system, which deals with fluency under the specificity of Libras visual-



manual modality and which understands it as a multidimensional (cognitive fluency, enunciation fluency, social context, motivation and perceptual fluency), situational and dynamic phenomenon.

Keywords: Fluency; Brazilian Sign Language; Second Language

1 Introdução

A língua portuguesa, que é a primeira língua (L1)¹ da maioria das pessoas ouvintes nascidas no Brasil, é uma língua de modalidade oral e auditiva. Por sua vez, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de modalidade visuo-manual, utilizada pela comunidade surda brasileira; apesar das diferenças de idade de aquisição² e de não ser a língua materna da maioria dos bebês surdos, ela é considerada sua L1³ (QUADROS, 1997).

Apesar de se presumir um desempenho satisfatório⁴ em L1, baseando-se em Fillmore (1979), Silva (2000, p. 64) apresenta alguns aspectos da fluência:

a) o indivíduo que preenche o tempo com conversa, isto é, não tem de parar várias vezes para pensar no que vai falar ou de que maneira vai expressar-se [...]; b) o indivíduo que, ao falar, usa frases coerentes, racionais e semanticamente densas; c) o indivíduo que tem coisas apropriadas a dizer em um número variado de contextos, diferente daqueles que só são fluentes em ambientes conhecidos e se calam completamente na presença de estranhos e em situações inesperadas; d) o indivíduo que é criativo no uso da língua, expressa suas idéias [*sic*] de maneira singular, faz piadas, trocadilhos, constrói metáforas, varia estilos, etc.; e) o indivíduo que reúne todas essas habilidades.

Concordamos com a visão da autora a respeito das quatro habilidades do sujeito fluente na sua L1, pois, de fato, constata-se empiricamente que essas são capacidades presentes em diferentes contextos sociolinguísticos de falantes de línguas orais.

¹ Ou língua materna (GORSKI; FREITAG, 2007).

² Embora o termo “aquisição” possa remeter a teorias distintas, neste trabalho o utilizamos como sinônimo de “aprendizagem”, “desenvolvimento” e “emergência”. Nossa opção se dá pelo fato de compreendermos que a complexidade é intrínseca ao processo aquisicional.

³ Ou língua de preferência.

⁴ Por “desempenho satisfatório” entende-se a realização de comunicação efetiva no processo de interação entre as pessoas, de modo que emissor e receptor cooperam entre si e, mutuamente, relacionam significados, por isso é possível que haja compreensão sobre tudo que está sendo dito (MARQUES, 2011).

Quando em contexto de uma segunda língua (L2)⁵, todavia, o desempenho deixa de ser presumido e dá lugar a uma vastidão de possibilidades, tornando-se o objetivo a ser alcançado — tanto por quem a ensina quanto por quem a aprende. Para tanto, a fluência⁶ ganha centralidade no contexto e o seu conceito precisa estar bem interiorizado entre os pesquisadores e professores. Ocorre, porém, que dominar essa noção não é uma tarefa fácil, pois, como Segalowitz (2016) comenta, a literatura sobre o assunto é divergente e esbarra na multiplicidade de significados e confusões de sentidos. Scaramucci (2000) também menciona isso e alerta para a abrangência do termo, apontando a necessidade de uma definição mais apropriada e ressaltando que o primeiro passo de uma discussão que pretenda contribuir para um melhor entendimento do conceito seria fazer algumas considerações terminológicas.

Com relação à fluência em língua sinalizada, essa dificuldade de definição também é presente: “A fluência é um conceito difícil de definir ou descrever. Os falantes nativos de um idioma são capazes de avaliar a fluência de outros usuários da língua, mas a percepção de fluência é difícil de quantificar” (LUPTON, 1998, p. 320, tradução nossa).

Apesar de não haver uma definição absolutamente clara e universalmente aceita, sabe-se que o professor de L2 traz consigo concepções sobre a fluência. Dutra (2018, p. 46), por exemplo, ao investigar as crenças dos professores de língua inglesa a respeito da fluência, aponta que os seus dados “sugeriram três tipos de concepções: fluência como sinônimo de proficiência oral global; fluência como beleza e uniformidade da fala; e fluência como instrumento para a comunicação”. Em seu estudo com fluência sinalizada, Silva (2018) relata que os professores surdos investigados atribuem ao conceito as características de facilidade e ritmo de expressão em Libras.

Pensamos que tais concepções, em alguma medida, fazem-se presentes em sala de aula e podem influenciar as práticas pedagógicas de ensino de uma L2; por essa razão, entendemos que é urgente ampliar o entendimento sobre esse construto. Para tanto, é preciso escolher uma matriz teórica que regule a reflexão; em nosso caso, a opção foi por

⁵ Apesar de admitirmos a diversidade terminológica e conceitual que há na literatura a respeito do termo “segunda língua”, neste artigo adotamos em razão do nosso alinhamento à perspectiva teórica que o considera, de forma geral, sinônimo de desenvolvimento de qualquer/quaisquer outra(s) língua(s) adquirida(s) posteriormente à língua materna (ELLIS, 2003).

⁶ Estamos nos referindo à fluência oral, propriamente dita. E, em analogia, por estarmos tratando de Libras, falamos em fluência sinalizada.

um olhar híbrido, heterogêneo e multidisciplinar advindo da Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2011, 2014, 2019).

Assumir essa vertente é ao mesmo tempo interessante e muito desafiador, já que se coloca como uma voz inaugural. Das 90 produções científicas analisadas por Silva (2020) para a amostra do estado da arte da ASL e da Libras, nenhuma assume essa teoria.

Especificamente sobre o fenômeno da fluência em Libras, encontram-se apenas três pesquisadores brasileiros — Souza (2008), Zancanaro Junior (2013) e Silva (2018) —, porém os seus estudos descritivos não apresentam um aporte conceitual consistente. De Silva (2018), muitas asserções são aproveitadas e alargadas no presente estudo. De forma bastante cautelosa, este trabalho adentra essa seara, pois tem como objetivo propor um conceito de fluência em Libras como L2 para ouvintes a partir da Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2011, 2014, 2019) e das ideias de Segalowitz (2016).

Para tanto, na primeira parte apresentamos a Teoria da Complexidade e sua relação com a Libras como L2 para ouvintes; já na segunda, apresentamos os componentes constitutivos da fluência em Libras como L2 para ouvintes com base na proposição de Segalowitz (2016). O texto encerra-se com as considerações finais e a pretensão de que colabore com os estudos da Linguística Aplicada, bem como de que possa incentivar outras produções que, pelo diálogo sistemático e organizado, desencadeiem práticas pedagógicas promissoras que, tal qual preconiza o Conselho da Europa, levem à produção qualitativa que determina o sucesso funcional do aprendiz (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 128).

2 A teoria da complexidade e a Libras como L2 para ouvintes

A Teoria da Complexidade (TC) surge contra a visão reducionista das teorias que vigoraram entre os séculos XVII e XIX, e foi a partir do século XX, com o universo físico, que nasceram as primeiras propostas de um sistema complexo. Graças à ajuda da interconexão dos universos antropossociológico e biológico, houve avanço dessa teoria, colocando em evidência o objeto e o observador em outra perspectiva em movimento. De acordo com essa visão, objeto e observador surgem ao mesmo tempo no mundo, uma vez que não é apenas o objeto que deve se adaptar à ciência; a ciência também deve se adequar

a ele. O observador, por sua vez, é resultado de um processo físico repleto de etapas e condicionado por um ecossistema, e nele contém a subjetividade que é a fenda a adentrar nas reflexões da TC (MORIN, 2015).

A TC⁷, segundo a ótica de Larsen-Freeman (1997), trata de sistemas complexos caracterizados por serem dinâmicos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizados e adaptativos.

Larsen-Freeman (1997) esclarece que um sistema é uma totalidade com vários elementos heterogêneos inter-relacionados e ressalta que os próprios elementos são subsistemas. Os sistemas são caracterizados como dinâmicos, pois as alterações são constantes, e como não lineares, uma vez que as mudanças não correspondem necessariamente ao *input* apresentado; ou seja, o efeito é imprevisível. Haja vista que as tendências gerais do sistema complexo podem ser previsíveis, mas os resultados específicos não, diz-se que esses são caóticos.

A autora aponta que pelo fato de os sistemas complexos nunca estarem em total equilíbrio e se auto-organizarem independentemente de fatores externos (por isso serem considerados abertos), eles exibem comportamentos imprevisíveis, mas sensíveis às condições iniciais⁸. Os sistemas também são adaptativos, pois podem seguir se ajustando às ocorrências do ambiente. A lógica de todo o universo é afetada por respostas positivas e negativas, e isso significa que, ao absorver a energia do ambiente, o sistema complexo se adequa e consolida um período de (certa) estabilidade.

Outra característica dos sistemas complexos, segundo a pesquisadora, é a presença de atratores estranhos, que são em forma fractal. O fractal é a representação geométrica do atrator e a similaridade de formas em escalas diferentes (LARSEN-FREEMAN, 1997). Paiva (2011, p. 74) ilustra esse conceito afirmando que o atrator e o fractal são semelhantes às bonecas russas: “dentro de uma boneca maior se encaixa uma menor [...] e assim por diante”.

⁷ Sob o guarda-chuva das Teorias da Complexidade encontra-se na literatura uma infinidade de abordagens: teoria de sistemas; teoria do caos; sistema complexo, adaptativo/dinâmico; sistemas emergentes; teoria de redes, entre outras.

⁸ As condições iniciais podem afetar, sobremaneira, todo o sistema, tal qual a ilustração do efeito borboleta apontada por Paiva (2011, p. 82): “o bater de asas de uma borboleta no Brasil pode causar um tornado no Japão”.

Juntando-se a essas definições, Morin (2015) afirma que complexidade não é completude, mas sim holismo, por meio do qual se destacam diálogos e visões amplas sem que as alternativas clássicas sejam descartadas. Em suas palavras:

[...] Vamos tentar aqui um discurso multidimensional não totalitário, teórico, mas não doutrinário [...], aberto para a incerteza e a superação; não ideal/idealista, sabendo que a coisa jamais será totalmente fechada no conceito, o mundo jamais aprisionado no discurso (MORIN, 2015, p. 49).

Pelo excerto, podemos depreender que a forma filosófica de Morin (2015) compreender a ciência como sendo multidimensional e aberta para incerteza é análoga ao pensamento complexo esboçado por Larsen-Freeman (1997) e pretende provocar a adoção de uma visão mais crítica sobre os conhecimentos.

Além disso, Larsen-Freeman (1997) explica que a TC tem estreita relação com a aquisição da linguagem. Segundo ela, a língua (e sua aquisição) pode ser entendida como um sistema não linear porque é composta por subsistemas diferentes (fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica, pragmática) e interdependentes, o que significa que a mudança em um deles pode afetar os outros.

Os fractais também são exemplos de como o sistema da linguagem se comporta. Paiva (2019, p. 70) explica que a língua(gem) se organiza em escalas em um fluxo infinito e defende a ideia de que ela é “um sistema dinâmico e complexo e é um amalgamento de processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais [*sic*]”, porque dá suporte à reflexão e à ação no agir social.

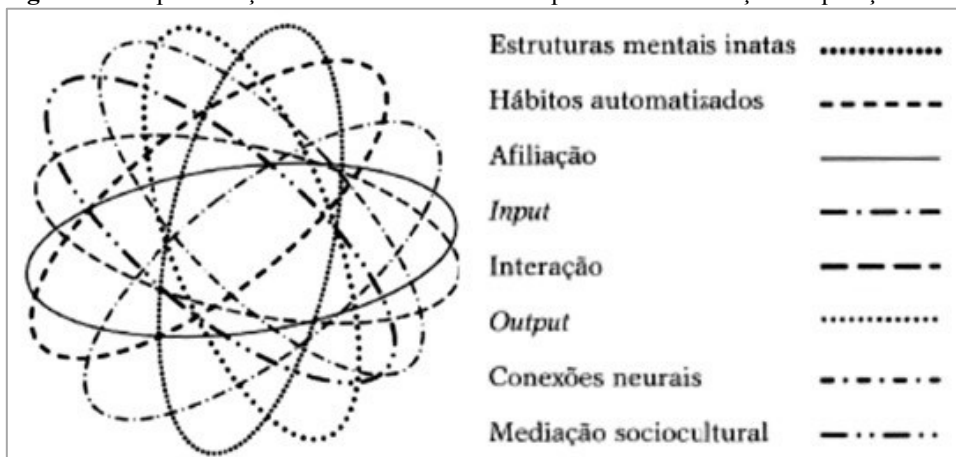
Com relação à L2, Larsen-Freeman (1997) diz tratar-se de um processo complexo, dinâmico, não linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais e ao *feedback*, aberto, auto-organizado, adaptável e isomórfico, pois durante a aquisição uma série de fatores co-ocorrem e competem entre si, tais como: as marcas da L1 e da L2, os tipos de interação pretendida, a idade, o sexo, a motivação, as atitudes, a interação na língua, entre outros. Ademais, de acordo com a TC, a aprendizagem advém de interações complexas e ao mesmo tempo eventuais entre o indivíduo e o meio ambiente. Para Paiva (2011):

uma visão complexa da ASL pode, simultaneamente, admitir a existência de estruturas mentais inatas, como proposto pelos generativistas, e ao mesmo tempo, sustentar a noção de que parte da linguagem é adquirida por meio da repetição da criação automática de hábitos linguísticos, como explicado pelos estruturalistas. Em tal modelo, *input*, interação e *output* também são

considerados de suma importância para a aquisição, pois desencadeiam conexões neurais e socioculturais (PAIVA, 2011, p. 75).

A pesquisadora ilustra na Figura 1 a proposta que une a primazia de várias teorias.

Figura 1 – Representação visual da Teoria da Complexidade em relação à aquisição da L2



Fonte: Paiva (2014, p. 149).

Com base nessa representação de Paiva (2014), podemos compreender que, de acordo com TC, a L2 oral vai emergir a partir da interação de vários fatores: quantidade de *input*; quantidade e tipo de *feedback* recebido; ensino formal ou informal; idade; aptidão; fatores sociopsicológicos, como motivação e atitude; fatores de personalidade; estilos cognitivos; hemisférios do cérebro; estratégias de aprendizagem; sexo; interesse e outros.

Especificamente quanto à Libras como L2, entende-se que a complexidade é ainda maior, pois se trata de uma língua visuo-manual sendo adquirida por falantes de língua de modalidade oral-auditiva (relaciona-se, portanto, à aquisição de uma L2M2⁹). A esse respeito, Beal (2020) aponta que aquisição de L2M2 é afetada por inúmeros fatores, entre eles: a idade da primeira exposição; a quantidade e o tipo de exposição; o ambiente em que se aprendeu; as razões da aprendizagem; o conhecimento de um segundo idioma oral e as transferências positivas e negativas da L1. A autora faz tais afirmações baseando-se

⁹ Quando uma pessoa que tem audição preservada, chamada ouvinte, aprende uma língua de modalidade diferente da sua que é uma língua oral auditiva, diz-se que é falante de L2M2; ou seja, uma segunda língua em uma segunda modalidade. Caso aprendesse uma língua de modalidade similar à sua primeira língua, dir-se-ia L2M1. Portanto, quando surdos falantes de Libras aprendem outra língua sinalizada, ela é considerada sua L2M1, assim como quando um ouvinte falante de língua portuguesa aprende a língua inglesa, por exemplo, diz-se que esta última é sua L2M1; porém, quando ele aprende a Libras, ela é sua L2M2.

na Hipótese de Cummins, que defende a interdependência linguística. Ou seja, segundo Beal (2020), embora a língua de sinais e o inglês possam compartilhar alguns aspectos cognitivos e linguísticos subjacentes, a transferência desses aspectos de uma língua para outra pode ser limitada quando as línguas diferem na modalidade.

Além da consideração a respeito da modalidade linguística, pensa-se que a mensuração da fluência em L2 precisa levar em conta a especificidade da situação de uso da língua. Portanto, em vez de avaliar o ouvinte aprendiz de Libras L2 como fluente (ou não), deve-se analisar se ele é fluente para realizar determinada e específica tarefa comunicativa, como a de conversar com surdos no *shopping* ou ministrar aula de Linguística no curso de Letras Libras. Isso é posto, pois, em consonância com Scaramucci (1997), a fluência precisa ser considerada como manifestação situada contextualmente. Nessa perspectiva, a fluência não é absoluta, mas situacional e restritiva; por isso, pode ser que os mesmos sinalizantes de Libras como L2, exemplificados anteriormente, apresentem disfluência se estiverem expostos a tarefas comunicativas com as quais não estejam acostumados a lidar.

É exatamente pelo fato de a fluência não ser absoluta que ela pode variar em termos de gradação; ou seja, é possível que, a partir da aquisição de conteúdos informacionais, estudos metalinguísticos e exposição a insumos mais elevados, o sinalizante aumente o nível de fluência. Isso quer dizer que a fluência está posta em um contínuo linguístico, permanentemente em desenvolvimento, dada a sua natureza abstrata. Consequentemente, caso os sujeitos dos exemplos citados avancem na fluência, pode ser que consigam outros desempenhos linguísticos. A respeito dos níveis de fluência em Libras como L2, o único material de que se tem conhecimento no Brasil é o que considera o uso dos elementos que compõem a especialização. Observemos o Quadro 1, em que Silva (2018) aponta os níveis de fluência em Libras:

Quadro 1 – Níveis de fluência em Libras

| Sinalizantes ouvintes | Nível | Fluência a partir do uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras |
|-----------------------|-------|--|
| Avançado | C2 | É capaz de fazer uso satisfatório dos três elementos que compõem a espacialização em Libras; |
| | C1 | É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização e uso mediano de dois elementos. |
| | | É capaz de fazer uso satisfatório de dois elementos que compõem a espacialização e uso mediano de um elemento. |
| Intermediário | B2 | É capaz de fazer uso satisfatório de dois elementos que compõem a espacialização e uso precário de um elemento. |
| | | É capaz de fazer uso mediano dos três elementos que compõem a espacialização em Libras e uso precário de dois elementos. |
| | | É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras e uso precário de dois elementos. |
| | B1 | É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras e uso mediano de dois elementos. |
| | | É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras, uso mediano de um elemento e uso precário de um elemento. |
| | | É capaz de fazer uso mediano de dois elementos que compõem a espacialização e uso precário de um elemento. |
| Básico | A2 | É capaz de fazer uso precário de dois elementos que compõem a espacialização em Libras e uso mediano de um elemento. |
| | A1 | É capaz de fazer uso precário dos três elementos que compõem a espacialização em Libras. |
| | | É capaz de sinalizar uma narrativa sem fazer uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras. |

Fonte: Silva (2018, p. 242).

A proposição da autora considera o conhecimento espacial dos aprendizes ouvintes, já que os elementos citados em cada nível pertencem ao sistema dinâmico adaptativo complexo da Libras. Portanto, assenta-se a constatação de Borges e Paiva (2011) a respeito das L2:

Da mesma forma, o aluno não deve ser tomado como simples seguidor de instruções, mas como um ser atuante e mediador de sua própria aprendizagem. Pois, como SACs [Sistemas Adaptativos Complexos], estão ambos também em processo de desenvolvimento, mudança e coadaptação. A aquisição, nessa perspectiva, deixa de ser vista como processo linear, como algo que “se toma” para si depois de um determinado período de exposição à língua, passando a ser compreendida como algo em constante desenvolvimento [...] a concepção de língua(gem) como um SAC não prevê um ponto de chegada e sim atratores, ou estabilidades temporárias (BORGES; PAIVA, 2011, p. 354).

Seguindo os pressupostos das autoras, pode-se conceber a ideia de que o aprendiz ouvinte participando da Libras irá construindo sua fluência, não como progressão em direção à estabilidade, mas como uma série de mudanças entre estabilidade e instabilidade, sempre relativas. Em outros termos, o desempenho muda de um momento

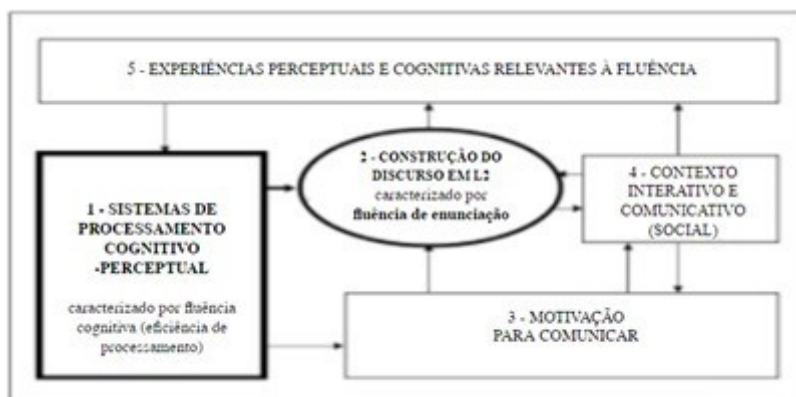
para outro, e o próximo sempre parte do *status* atual do processo, pois o fenômeno é irregular, não linear, iterativo e auto-organizado.

Para finalizar esta seção, lembramos que Morin (2015) sinaliza que a complexidade aclara os desafios teóricos, mas não traz respostas prontas e fechadas. Sendo assim, é preciso ainda considerar, na seção seguinte, os componentes constitutivos da fluência.

3 Componentes constitutivos da fluência em Libras como L2 para ouvintes

Para tratar dos componentes que subjazem à fluência, tomemos o esquema proposto por Segalowitz (2010) na Figura 2, que — a nosso ver — se assenta nos pressupostos da TC e podem aplicar-se à Libras como L2.

Figura 2 – Esquema de fluência



Fonte: Segalowitz (2010, p. 164, tradução nossa).

Essa estrutura se concentra em cinco componentes que podem ser entendidos como integrantes de um sistema dinâmico, já que Segalowitz (2016) defende que há uma íntima ligação entre eles. A partir de agora, a estrutura será apresentada com nossas adaptações para Libras como L2.

3.1 Fluência cognitiva

A fluência cognitiva diz respeito aos processos cognitivos que fundamentam a implementação do ato de fala em Libras como L2 e, sobre esse assunto, a literatura é bastante escassa. De forma isolada, Corina, Lawyer e Cates (2013), pelas lentes da Neurociência, apontam que o hemisfério esquerdo é especializado em processamento linguístico tanto das línguas orais¹⁰ quanto das línguas de sinais, mas que o hemisfério direito (regiões parietais) também desempenha um papel crucial para a compreensão de construções topográficas e de classificadores¹¹ em sujeitos surdos. Por outro lado, não se verifica ativação no hemisfério direito em ouvintes não sinalizantes quando as mesmas sentenças são apresentadas em línguas orais.

Conclui-se, então, que a modalidade das línguas de sinais e da Libras constituída por uma gramática espacial gera demandas cognitivas distintas do processamento linguístico de línguas orais, e isso implica ativações neuronais também especializadas. Essa perspectiva de que o processamento linguístico é modal inclui ainda o entendimento a respeito da fonologia¹² da Libras, a qual possui parâmetros manuais (configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressão facial) e não acústicos. Considerando que aprender fonemas distintos da língua nativa — lidando com as questões de variabilidade da produção, de segmentação e de coarticulação das palavras para discernir significados — já é um desafio a todo aprendiz de L2, quando se trata de uma língua de modalidade visuo-manual a expectativa é de que o desafio seja ainda maior, devido à diferença perceptual e motora dos articuladores.

¹⁰ A compreensão da língua de sinais depende das áreas parietais inferiores (regiões associadas à integração motora somatossensorial e visual) do HE, enquanto a compreensão de uma língua oral depende mais fortemente das regiões de associação do lobo temporal posterior, cuja entrada inclui redes intimamente envolvidas com o processamento auditivo da fala.

¹¹ Os locais topográficos, segundo Barberà (2012), são expressados por descrições em língua de sinais que representam, iconicamente, arranjos espaciais entre objetos. De acordo com Bernardino (1999), os classificadores fazem parte do núcleo lexical da Libras e, na maioria das vezes, são icônicos. Em Libras há vários tipos de classificadores: descritivo (que se refere ao tamanho e à forma do objeto), específico para tamanho e forma de uma parte do corpo (as orelhas de um elefante, por exemplo), específico para a ação e a posição do corpo (a boca de um hipopótamo, por exemplo), locativo (retrata um objeto como lugar determinado em relação a outro objeto) e instrumental (mostra como se usa algum objeto).

¹² Apesar de as línguas sinalizadas se valerem da modalidade visuo-manual como sua forma de expressão, os termos “fonética” e “fonologia” são aplicados também para designar os estudos da forma das línguas de sinais.

Beal (2020) constata que há diferenças perceptuais e processuais entre sinalizantes surdos e ouvintes. Quando esses sujeitos veem um item lexical da língua de sinais, o processamento dos parâmetros fonéticos-fonológicos do idioma ocorre de forma distinta, pois ouvintes prestam atenção em detalhes fonéticos que são ignorados pelos surdos.

Ainda sobre o processamento dos parâmetros fonológicos da língua de sinais, a autora aponta algumas diferenças:

- a localização é o primeiro parâmetro a ser identificado no caso de sinalizantes surdos, mas não no caso dos ouvintes;
- o movimento exerce pouco efeito para o acesso e a recuperação lexical e atua (com o parâmetro localização) na criação da estrutura sintática da língua de sinais; sobre o processamento desse parâmetro em ouvintes, nada é pontuado;
- a configuração de mão é um parâmetro complexo para ouvintes (mas não para ou surdos) devido ao número de componentes envolvidos (seleção de dedos, quantidade de abertura ou adução) e um grande conjunto de semelhanças. A autora ainda alega que o parâmetro causa efeito ao acesso e à recuperação lexical e que sua produção é mais ou menos difícil a depender de a forma ser ou não marcada. As formas que ocorrem com menos frequência são menos percebidas e mais difíceis de articular. Em oposição, aquelas configurações de mãos que ocorrem com mais frequência são mais facilmente percebidas e produzidas pelo aprendiz de L2.

Como estamos lidando com conceito de língua como sistema complexo, entendemos que a cognição equivale a um atrator da fluência. Isso significa que o uso da Libras como L2 por ouvintes pode moldar diferencialmente a arquitetura do processamento da linguagem (SOUZA, R., 2019), uma vez que, ao contrário do que ocorre com o uso da língua oral, o hemisfério direito (regiões parietais) desempenha um papel crucial para compreensão da gramática espacial da língua e sua diferença perceptual e motora implica ativações neuronais especializadas.

3.2 *Fluência de enunciação*

A fluência de enunciação¹³ diz respeito ao ato de falar/sinalizar mensurado por índices espaço-tempo e sobre o qual, tal como ocorre com a fluência cognitiva, são raros os estudos encontrados na área de Linguística das línguas de sinais.

Hilger *et al.* (2013), por meio de pesquisa experimental com aparelhos de captura de movimento e sensores, averiguam o índice espaço-tempo por meio da análise do deslocamento do pulso do participante. A metodologia contou com dados de 12 ouvintes matriculados em cursos semestrais de língua americana de sinais de uma universidade dos Estados Unidos: quatro do nível inicial, quatro do nível intermediário, quatro do nível avançado e, também, quatro surdos sinalizantes fluentes. Todos assistiram a duas frases sendo sinalizadas na tela do computador e, em seguida, tiveram de repeti-las de forma natural.

A análise pautou-se na produção de oito sinais-alvo, sendo quatro de cada uma das frases. O resultado apontou, tal como previsto, que a menor estabilidade da produção foi dos ouvintes iniciantes em língua americana de sinais — o que indica, segundo os autores, uma maior variabilidade de produção. A variabilidade diminui à medida que a experiência com a língua aumenta; ou seja, os sinalizantes surdos, por exemplo, que usavam a língua há mais de 20 anos, mostraram valores significativamente mais baixos para o índice espaço-tempo — sugerindo que a estabilidade da produção é, de fato, característica do aumento de uso da língua americana de sinais. Para os autores, a estabilidade (temporal) na produção da língua de sinais tem relação com a capacidade de produzir fala fluente, e o oposto também é verdadeiro. Isso porque eles partem da premissa de que a disfluência é marcada por hesitação e repetição do movimento do sinal, sinais exagerados/prolongados, movimentos do corpo incomuns, falta de fluidez de sinais e tensão muscular inadequada (HILGER *et al.*, 2013).

Essa noção de estabilidade motora como constituinte da fluência de enunciação parece assentar-se nos pressupostos de Kanto e Haapanen (2019), que defendem que a prosódia e a entonação — marcadas nas línguas de sinais pela variação do parâmetro movimento — são identificadores da fluência. A respeito de pausas, as autoras chamam

¹³ Em línguas orais, a fluência de enunciação pode ser tratada como automatização e sequências formulaicas (DUTRA, 2018).

atenção ao fato de que, como há maior duração de tempo de produção de sinais do que palavras orais, os sinalizantes — comparativamente aos ouvintes falantes de línguas orais — realizam menos pausas, recomeços e reparações. Entretanto, na comparação entre sinalizantes surdos e ouvintes, os últimos realizam mais pausas não preenchidas durante a sinalização.

Ao elucidar os descritores espaço-tempo da fluência de enunciação, poderíamos aventar que um ouvinte poderia ser considerado fluente em Libras como L2 caso apresentasse: baixa frequência de hesitações e interrupção brusca, encadeamento harmônico dos movimentos dos sinais, baixa frequência de reformulações sem uso exagerado de reparos na sinalização, emprego de pausas preenchidas durante a sinalização, respeito à convenção sociolinguística da taxa de elocução (medição do intervalo de tempo), facilidade de emissão que pode ser definida como o pouco esforço e suavidade na emissão dos sinais.

Partindo do pressuposto da TC, a fluência de enunciação pode ser considerada um fractal. Isso porque, segundo Souza (2019), a proficiência observada pode ser tomada como correlata da disponibilidade de representações gramaticais da L2 e também da fluidez de acesso, as mesmas nos eventos de processamento em tempo real. Em outros termos, a fluência cognitiva e enunciativa relacionam-se em rede com suas interconexões, que, inclusive, se repetem dentro de um mesmo padrão. O fractal em questão constrói a rede de desempenho linguístico em um contínuo. Ademais, faz-se necessário compreendermos um tipo específico de enunciação: o discurso elaborado no espaço à frente do corpo. Por conta disso, apresentamos abaixo uma subdivisão no esquema de Segalowitz (2016).

3.2.1 A fluência de enunciação discursiva

Segundo Dutra (2018, p. 49), a fluência é alusiva à capacidade de enunciar-se de forma “ágil” (prontidão sem lentidão), “lúcida” (expressar-se de forma clara e compreensível para o seu interlocutor); “precisa” (a falar de fato aquilo que se intenciona) e “contínua” (a manter a interação, observando as hesitações ‘normais’ da fala; a fala espontânea, sem ensaios e sem atenção focal nas estruturas gramaticais da língua).

Para nós, as variáveis “precisão” e “lucidez” podem ser percebidas em Libras por meio da organização discursiva. Concordamos com Kanto e Haapanen (2019), que explanam que a fluência em língua de sinais é totalmente dependente do discurso, haja vista que alguns sinais não têm *status* nos dicionários, mas são muito produzidos em contexto discursivo. As ações construídas são exemplos de estruturas que necessitam do contexto discursivo para serem compreendidas. Nas palavras das autoras:

O espaço é um aspecto multidimensional da forma linguística e das práticas do discurso em línguas de sinais, atraindo e criando referentes dentro e entre as frases e através do discurso. [...] Durante o discurso, referentes precisam ser introduzidos e então, em relação à língua em uso, e apropriadamente referenciados na história (KANTO; HAAPANEN, 2019, p. 99, tradução nossa).

Silva (2018) também é adepta dessa ideia e, por isso, sua proposição de nivelamento (apresentada na seção anterior) relaciona-se com o uso de três elementos da espacialização, a saber:

- I) Associação de pontos no espaço – são as marcações do morfema espacial que tratam dos referentes alocados arbitrariamente no espaço de modo que o sinalizante tem a partir do seu centro pontos altos, médios e inferiores e, da mesma maneira, aplica-se no espaço à sua direita e esquerda. Essa organização espacial não pode ser perdida ao longo do processo/discurso, isto é, se o sinalizante preliminarmente definiu que a CASA fica à sua direita, a ESCOLA no centro e a PROFESSORA à sua esquerda, as retomadas impreterivelmente seguem os pontos anteriormente escolhidos. Contudo, esses referentes podem mudar se o sinalizante indicar tal escolha.
- II) Produção morfossintática – são demonstrações de realização verbal que se relacionam intimamente com os parâmetros fonológicos e com a iconicidade, gestualidade e representatividade, tal qual o verbo “comer” e o objeto pretendido demarcando as realizações de comer um sanduíche ou comer uma pasta e que, quando produzido com significativa gestualidade, traz clareza à informação.

- III) Referenciação por meio do corpo – é a forma pela qual, usando o corpo, o sinalizante reproduz os detalhes e as marcas dos personagens, as quais podem ser físicas, emocionais ou psicológicas.

Conforme Silva (2021, p.211) “essas estruturas são pouco simplificadas e acarretam muito esforço de processamento”; por conta disso, consideramos que a fluência de enunciação precisa mensurar, além dos índices espaço-tempo, o discurso que é marcado no espaço da sinalização.

3.3 Motivação para comunicar

A motivação para se comunicar é vista no esquema de Segalowitz (2016) como a vontade que é propulsora positiva no uso da L2, isto é, permeia múltiplas categorias e conecta experiências identitárias, culturais e vivenciais em todos esses sistemas dinâmicos que o cercam. Sobre esse assunto, a literatura da área também é lacunar. No contexto americano, Rosen (2014) informa que os ouvintes, em sua maioria, fazem uso da língua de sinais em espaço fora da sala de aula quando estão treinando algum vocabulário, falando sobre a própria língua de sinais, quando estão em ambiente ruidoso, quando há muita distância entre eles ou quando querem contar um segredo.

No caso de Libras como L2, seguindo a afirmação de Quinto-Pozos (2011) de que as razões que levam os ouvintes a aprenderem língua de sinais são de cunho profissional, familiar, acadêmico e religioso, podemos então aventar que, a depender das necessidades apresentadas por esses contextos, o ouvinte poderá (ou não) avançar no seu nível de fluência.

Por exemplo, caso um aprendiz ouvinte que mantém contato com surdos unicamente em contexto acadêmico passe a interagir com outros sujeitos sinalizantes em ambiente religioso, estará então se expondo a situações comunicativas diferenciadas. Se os interlocutores do ambiente acadêmico pertencerem a uma família que tenha oferecido a Libras desde a sua tenra idade e os surdos do ambiente religioso forem pessoas que tenham tido exposição linguística tardia, o aprendiz ouvinte notará a diferença no desempenho desses sinalizantes. Nessa situação, para se comunicar com os surdos do ambiente religioso, o aprendiz precisará acionar recursos linguísticos e culturais outrora

não usados à efetivação da comunicação; e, nesse ínterim, se ele continuar motivado e engajado na tarefa comunicativa, poderá se desenvolver linguisticamente.

Ao que parece, nessa proposição, assim como na TC, a motivação está diretamente conectada a outras dimensões que envolvem o complexo sistema da fluência. Paiva (2005, p. 9) explica que “ela poderá ser acionada por um elemento do contexto (ex. uma viagem) ou por algum fator de afiliação (ex. estereótipo positivo em relação à língua)” por meio da interação. Em outras palavras, a motivação para comunicar é uma variável ligada a vários outros fatores que podem afetá-la de forma imprevisível.

3.4 Contexto social

O modelo de Segalowitz (2016) argumenta que a fluência cognitiva e a fluência de enunciação precisam estar situadas no contexto social para levar em consideração o papel desempenhado pela natureza pragmática e sociolinguística da comunicação no desenvolvimento da fluência em L2. Sobre esse ponto, o autor afirma que toda a situação comunicativa está dentro de um determinado contexto e, por isso, o falante vai pensar o que fala, para quem fala e como fala.

Nessa perspectiva, McCarthy (2010) adota a designação *confluência* para referir-se à responsabilidade compartilhada pela comunicação eficiente e bem-sucedida, ou seja, para esse autor não existe fluência sem essa dimensão interativa, já que os monólogos não refletem os esforços empenhados pelos participantes para sua cocriação durante uma conversa. Na mesma esteira, Silva (2000, p. 68) explica que:

a fluência é o resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbal quanto não verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.

Santos (2015), tomando as concepções de Scarpa (1995), aponta os aspectos emocionais, contextuais, interacionais e cronológicos como constituintes da fluência. Para ela, “[...] a fluência deve ser observada a partir da interação com o outro”, pois é “uma construção situada, resultado de diferentes perspectivas sobre a língua, o sujeito e a cognição” (SANTOS, 2015, p. 3).

Segundo Dutra (2018, p. 45), o contexto social desperta a competência comunicativa, já que o autor a entende como “a capacidade de usar a língua interativa e criativamente, com diferentes funções e objetivos, em variados gêneros e adequada ao contexto sociocultural”.

No caso de Libras como L2, recorremos a Lupton (1998), que associa a fluência à “maneira surda” de sinalizar. De acordo com Loss (2016) — pesquisador surdo que adotou Lupton (1998) em seus estudos —, essa expressão aproxima-se do elemento cultural, e não do ideal nativo.

[...] entendo que a fluência, definida como processo multilinear que abarca processos tanto linguísticos como culturais, constitui-se como modo de aproximação do contexto de vida das pessoas surdas. E o ser fluente em Libras depende de como o sujeito aprendiz irá realizar essa aproximação, numa abertura maior ou menor em relação à sua diferença e em relação ao modo de experienciar a linguagem (LOSS, 2016, p. 56).

Como participantes ativos da comunidade surda e que interagem com surdos em diversos contextos sociais, identificamos um número expressivo de ouvintes aprendizes de Libras como L2 que, no afã de demonstrarem sua fluência no idioma, produzem a sinalização em velocidade acentuada. Desse modo, colaboram para o mito de que ter fluência significa expressar-se com rapidez e afastam-se da “maneira surda” de organizar as ideias, de elaborar o discurso, de ordenar as informações, enfim, de enunciar-se. Esses são casos em que confluência é comprometida, dada a ininteligibilidade imposta aos interlocutores surdos. Entendemos que, quando o aprendiz ouvinte tem uma experiência global e significativa com a cultura surda, ele será capaz de participar da interação em variados contextos sociais, e esse é um fator que pode afetar o seu nível de fluência.

3.5 Fluência perceptiva

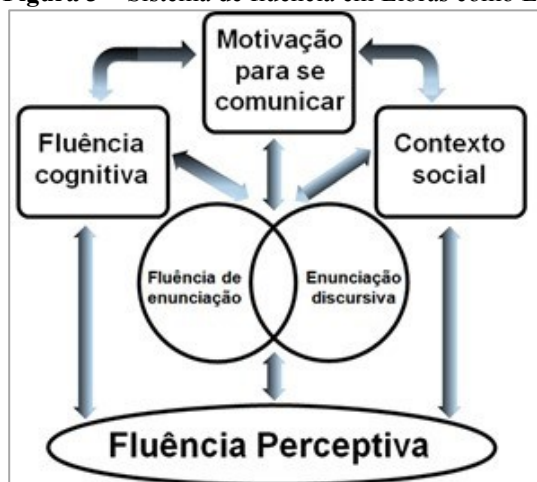
A literatura reporta a fluência perceptiva, que se relaciona com a facilidade de identificar atributos do estímulo, e a conceitual, que se relaciona com a facilidade de entendimento do significado (DUTRA, 2018).

A fluência perceptiva pode abarcar experiências cognitivas de toda sorte, desde a representação de valores monetários até obras de arte. Em nosso caso, refere-se à L2, então o *input* é o estímulo ao aprendiz e, neste ponto, relembramos que a percepção da fluência é tarefa difícil, conforme explicitado por Lupton (1998) e apresentado na primeira seção deste artigo. Apesar disso, a autora conduziu um estudo para verificar a percepção de surdos a respeito da fluência. Como resultado, encontrou palavras positivas, como “sinalização surda”, “uso da expressão facial”, “bom movimento corporal”, “ação construída”, “criação de imagem”, “sinais corretos”, “condensados”, “velocidade normal, boa”, “sinalização clara e compreensível”, “sinalização suave”, “não oralização simultânea aos sinais”, “configuração de mão bem definida” e “bom contato visual”.

Destarte, partindo da perspectiva da TC, bem como do modelo proposto por Segalowitz (2016), pode-se fazer uso das palavras de Kanto e Haapanen (2019, p. 99, tradução nossa), que afirmam: “os elementos envolvidos na fluência na língua de sinais são altamente multifacetados”. Essa combinação de muitas diferentes características, de acordo com Souza (2019), são observáveis e mensuráveis, uma vez que derivam de correlações significativas. Isso significa que as análises fatoriais dos componentes refletem, em última instância, “o acesso em tempo real a representações mentais associadas a aspectos formais, discursivos e pragmáticos na segunda língua” (SOUZA, R., 2019, p. 204).

Para sistematizar as ideias levantadas, apresentamos na Figura 3 um diagrama para melhor compreensão do sistema de fluência em Libras como L2 sustentado pela TC e pela teoria de Segalowitz (2016):

Figura 3 – Sistema de fluência em Libras como L2



Fonte: Elaboração própria

Completado o espaço para expressão da discussão, tentaremos trazer resposta mais explícita ao objetivo proposto para este artigo, aventando nossa proposição conceitual e procurando afastar-nos de concepção reducionista ao mesmo tempo que buscamos inserir-nos em perspectivas complexas e transdisciplinares. Trata-se de uma formulação suficientemente abrangente, capaz de incorporar componentes que não passaram pelas nossas lentes, portanto é aberta e dinâmica.

A fluência em Libras é um sistema complexo, e não uma entidade fixa e estática. Abarca os vários fatores que afetam a sua aquisição e é estritamente modal. Portanto, trata-se de fluência em L2M2. É uma manifestação situacional e atende à especificidade de dada tarefa comunicativa. Pode ser desenvolvida em diferentes níveis que se relacionam ao conhecimento espacial do ouvinte e estão dispostos em um contínuo linguístico. É um fenômeno multidimensional, já que é constituído por componentes que se inter-relacionam e emergem, no sistema dinâmico da L2M2, de forma não linear e com causalidade descentralizada. Os seus principais componentes são: (I) Fluência cognitiva, que diz respeito ao processamento da fonologia e da gramática espacial; (II) Fluência de enunciação, que envolve o índice espaço-temporal e o discurso no espaço (associação de pontos no espaço, produção morfossintática, referenciação com o corpo); (III) Motivação para se comunicar, que pode ser acadêmica, profissional ou religiosa; (IV) Contexto social, que pode favorecer ou inibir o desenvolvimento da fluência; e (V) Fluência perceptiva, que se relaciona a aspectos visualmente captáveis e identificáveis da sinalização.

4 Considerações finais

Ao longo deste texto, procurou-se opor ao esvaziamento conceitual ainda presente em relação à fluência e argumentar a favor de uma proposta que, em concordância com Morin (2015), nos coloca como o autor não oculto, isto é, aquele que não tem medo de ver o seu objeto e mergulhar em um oceano desconhecido para trazer novos saberes.

Para tanto, ancoramo-nos na TC, que já há algum tempo tem ocupado um relevante espaço de discussão na Linguística Aplicada brasileira e parece-nos bastante promissora para os estudos de Libras como L2. Nesse sentido, na primeira seção do artigo, carregamos com responsabilidade as ideias de interconexão dos universos antropossociológico e biológico, não linearidade, caos, imprevisibilidade, causabilidade, estabilidade, fractais, atratores, holismo e outros que subjazem à TC. Ocupamo-nos também em refletir sobre o caráter situacional e dinâmico que caracteriza a fluência em uma língua que é de modalidade visuo-manual, como a Libras, e que, portanto, pode apresentar um espectro de conhecimento espacial que permeia o contínuo linguístico que está sempre em constante desenvolvimento.

No concernente às concepções de Segalowitz (2016), tecemos considerações acerca dos cinco componentes (fluência cognitiva, fluência de enunciação, contexto social, motivação e fluência perceptiva), atendo-nos sempre à inter-relação estabelecida entre eles.

No tocante à fluência cognitiva, a literatura especializada trouxe luz às questões de processamento da fonologia e da gramática espacial que marcam a expressão em Libras como L2M2. Da fluência de enunciação, com base em pesquisa com línguas sinalizadas, não só destacamos a importância do índice espaço-temporal como demonstração de acesso e automatização da língua, como também demarcamos o espaço linguístico (associação de pontos no espaço, produção morfossintática, referenciação com o corpo) como constitutivo do discurso em Libras.

Demonstramos que a motivação para comunicação, o contexto social e a fluência perceptiva são os componentes que se pautam no viés sociocultural e, portanto, são de importância inestimável para uma proposição que se interessa pela comunicabilidade e pela interação que ocorrem, principalmente, com pessoas surdas — que compõem uma minoria linguística e até os dias atuais buscam formas de inclusão social e de acessibilidade linguística.

Com base nessas discussões, mesmo entendendo ser nosso objetivo bastante audacioso, atrevemo-nos à exposição de um conceito de fluência em Libras como L2 que não fosse fechado, simplista, restritivo ou unidirecional, mas sim compatível com a visão de língua como sistema dinâmico e complexo. Além desse processo analisado, outro componente interessante a ser pesquisado no futuro é a influência do fator político e suas relações de poder.

Nossa expectativa é de que este trabalho possa servir como um texto de referência que provoque reflexões acerca do assunto e que se aplique ao contexto prático de uso e ensino da Libras, seja na elaboração de currículos, avaliação e metodologias, seja no auxílio ao aprendiz ouvinte quanto ao seu desenvolvimento linguístico na L2. Esperamos, sobretudo, que este texto constitua potencial para estimular formas alternativas de pensar e abrir nossos olhos para a fluência, um construto tão importante à ASL.

Agradecimentos

Agradecemos as valiosas contribuições dos pareceristas anônimos da Revista da Anpoll bem como a Equipe Editorial.

Contribuição

Lídia da Silva: Conceptualização, Análise Formal, Metodologia, Administração do Projeto, Supervisão, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição; **Daniel Moreno:** Investigação, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original e Escrita – análise e edição.

Referências

BARBERÀ, G. A. **The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC):** reference, specificity and structure in signed discourse. 2012. Tese (Doutorado em Tradução e Ciências da Linguagem) – Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, 2012. Disponível em: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/16464>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BEAL, J. University American Sign Language (ASL) second language learners: receptive and expressive ASL performance. **Journal of Interpretation**, v. 28, n. 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol28/iss1/1/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BERNARDINO, E. L. **A construção da referência por Surdos na Libras e no Português escrito: A lógica no absurdo.** 1999. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=elidea&lang=1&page=491&menu=345&tipo=1. Acesso em: 7 abr. 2021.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 7 abr. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Lisboa: ASA Editores II, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

CORINA, D.; LAWYER, L.; CATES, D. Cross-linguistic differences in the neural representation of human language: evidence from users of signed languages. **Frontiers in Psychology**, v. 3, article 587, 2013. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00587/full>. Acesso em: 7 abr. 2021.

DUTRA, E. C. **Fluência oral em língua inglesa: concepções, perspectivas e a avaliação da aprendizagem.** 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33825>. Acesso em: 7 abr. 2021.

ELLIS, R. **Second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

FILLMORE, C. J. On fluency. In: FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WANG, W. S-Y. (orgs.). **Individual differences in language ability and language behavior.** New York: Academic Press, 1979. p. 85-101.

GORSKI, E.; FREITAG, R. M. K. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, C. R. (org.). **Ensino de português: demandas teóricas e práticas.** João Pessoa: Ideia, 2007. p. 91-125.

HILGER, Al; *et al.* Characterizing American sign language fluency using the spatiotemporal index. In: THEORETICAL ISSUES IN SIGN LANGUAGE RESEARCH CONFERENCE, 2013, London, England. Poster. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271204182_CHARACTERIZING_AMERICAN_SIGN_LANGUAGE_FLUENCY_USING_THE_SPATIOTEMPORAL_INDEX. Acesso em: 9 abr. 2021.

KANTO, L.; HAAPANEN, U-M. Fluency in sign language. In: LINTUNEN, P.; MUTTA, M.; PELTONEN, P. (orgs.). **Fluency in L2 learning and use.** Multilingual Matters, 2019. p. 96-110.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

LOSS, A. L. **Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira**: definindo critérios sob uma perspectiva surda. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180406>. Acesso em: 7 abr. 2021.

LUPTON, L. Fluency in American sign language. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 3, n. 4, p. 320-328, 1998. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article/3/4/320/339644>. Acesso em: 7 abr. 2021.

MARQUES, F. S. **Ensinar e aprender inglês**: o processo comunicativo em sala de aula. Curitiba: Ibplex, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F. A. T. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: reflexão e prática. São Paulo: Claraluz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-86.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v19n1/1518-7632-ld-19-01-67.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUINTO-POZOS, D. Teaching American sign language to hearing adult learners. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 137-158, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/teaching-american-sign-language-to-hearing-adult-learners/8AA4FC84B7450E10B6C58AF79E82D1E4>. Acesso em: 7 abr. 2021.

ROSEN, R. Between-learners' outside-of-classroom uses of American sign language as a foreign language. **Sign Language Studies**, v. 14, n. 3, p. 360-381, 2014. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/545791>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOS, K. P. **A fluência em questão**: da normalidade à patologia. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169492>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 29, p. 163-184, jul./dez. 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118636/1/ppec_8636925-6666-1-PB.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

SEGALOWITZ, N. **Cognitive bases of second language fluency**. New York: Routledge, 2010.

SEGALOWITZ, N. Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 54, n. 2, p. 79-95, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Second-language-fluency-and-its-underlying-and-Segalowitz/c927ceb17c88511add510758714e0795d2605615>. Acesso em: 9 abr. 2021

SILVA, L. **Fluência de ouvintes sinalizantes de libras como segunda língua**: foco nos elementos da espacialização. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193780>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, L. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 64, e11861, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942020000100220&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, L. A cognição e os princípios teóricos e metodológicos ao ensino de Libras para ouvintes: orientações a professores iniciantes. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 197-218, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2630>. Acesso em: 9 abr. 2021.

SILVA, V. L. T. **Fluência oral**: imaginário, construto e realidade num curso de Letras. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_8d3ceda02128c28fdc3809600ac931cc. Acesso em: 7 abr. 2021.

SOUZA, D. T. Língua brasileira de sinais: as dificuldades encontradas por ouvintes na execução da marcação não-manual e sua interferência na mudança de significado. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 2, n. 3, p. 275-290, set./dez. 2008. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/1125/1034>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SOUZA, R. A. A proficiência em L2 como objeto da Psicolinguística. In: MOTA, M. B.; NAME, C. **Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística**. 1 ed. Tubarão: Copiart, 2019. p. 201-218.

ZANCANARO JUNIOR, L. A. **Produções em libras como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes**: um olhar atento para os parâmetros fonológicos. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122616>. Acesso em: 7 abr. 2021.

Recebido em: 21 de outubro de 2020
Aceito em: 21 de abril de 2021
Publicado em maio de 2021

Lídia da Silva
E-mail: lidiaufpr@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1722-1753>

Daniel Moreno
E-mail: moreno.daniel@escola.pr.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5342-629X>
