



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

MARCIA CRISTINA BENTO ZANOTELI

A dimensão motivacional de experiências identitárias de aprendizagem e de uso de inglês como língua estrangeira

**Belo Horizonte (MG)
2019**

MARCIA CRISTINA BENTO ZANOTELI

A dimensão motivacional de experiências identitárias de aprendizagem e de uso de inglês como língua estrangeira

Dissertação submetida ao Colegiado de Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra

**Belo Horizonte (MG)
2019**

Z33d Zanuteli, Marcia Cristina Bento.
A dimensão motivacional de experiências identitárias de aprendizagem e de uso de inglês como língua estrangeira / Marcia Cristina Bento Zanuteli. - 2019.

122 f. : il.

Orientadora: Maria Raquel Bambirra

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

Bibliografia.

1. Motivação. 2. Identidade. 3. Experiências. 4. Aquisição da segunda língua. 5. Redes sociais I. Bambirra, Maria Raquel. II. Título.

CDD: 372.6521



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DPPG - DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Dissertação defendida no Curso de Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, e aprovada em 20 de março de 2019 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra - CEFET/MG - Orientadora

Profa. Dra. Climene Fernandes de Brito Arruda - UFMG

Profa. Dra. Ana Maria Nápoles Villela – CEFET-MG

Profa. Dra. Carolina Vianini Amaral Lima – UFSJ

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra, pela confiança e pelo entusiasmo com esta pesquisa. Sua orientação foi um presente e esteja certa que aprendi muito com você! Obrigada por compartilhar comigo seu conhecimento acadêmico e sua sabedoria de vida!

Deixo meu agradecimento à CAPES pelo financiamento, permitindo que eu me dedicasse integralmente a essa pesquisa durante o ano de 2018.

Agradeço aos professores Dr. Cláudio Humberto Lessa e Dra. Climene Fernandes Brito Arruda pela contribuição dada enquanto membros da Banca Examinadora de Qualificação do trabalho. Agradeço também às professoras que gentilmente aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora de Defesa desta Dissertação: à professora Dra. Climene Arruda, à professora Dra. Carolina Vianini Amaral Lima, que também ajudou no processo de validação das categorias de análise e à professora Dra. Ana Maria Nápoles Villela.

Muito obrigada aos colegas do grupo de pesquisa NALET, que ao dividirem suas experiências e conhecimento, enriqueceram o desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço às colegas mestrandas e amigas, Amanda Inês Viana e Débora Luciana Correa, pela parceria, carinho e ouvidos sempre à disposição para uma conversa reconfortante.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que se dispuseram a compartilhar suas histórias enquanto aprendizes e/ou usuários da língua inglesa, não somente comigo enquanto pesquisadora, mas também com todos os usuários do *Facebook* – em especial, e com os seguidores da página *Humans of All Accents*.

Agradeço aos amigos e familiares que torceram e continuam torcendo por mim. E, finalmente, agradeço aos meus pais, Geraldo Bento e Maria da Consolação (*in memoriam*), por me ensinarem o valor da educação e por apoiarem incondicionalmente as minhas empreitadas acadêmicas. Aos meus irmãos, por serem os melhores exemplos de seres humanos e profissionais que eu poderia ter. À minha irmã mais velha, Lucinha, por ser um grande exemplo de mulher e de acadêmica. Ao irmão Marquinhos, pela torcida constante. Agradeço à irmã caçulinha, Mônica, pelo apoio, por sua torcida e pela amizade. Aos meus sobrinhos, sobrinhas, cunhadas e cunhado, pelo entusiasmo com a minha pesquisa e pelos

momentos de descontração tão necessários. Ao meu esposo, Idílio, meu maior incentivador: sem a sua paciência e companheirismo, nada disso seria possível.

Agradeço a Deus, meu início e meu fim, cuja presença em minha história se faz inquestionável a cada dia.

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I —
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

Robert Frost

RESUMO

Os processos de globalização e de popularização da *Internet* têm afetado profundamente a aprendizagem e o uso do inglês como língua estrangeira (L2) no Brasil e no mundo (TAVARES, 2015). Partimos da hipótese de que existam novos motivos para aprender e usar o inglês nas trocas comunicativas diárias e que plataformas *online* de redes sociais, como o *Facebook*, por exemplo, apresentam-se como ambientes convidativos para pesquisas sobre linguagem de maneira geral (PAGE *et al.*, 2014; DAVIES, 2015). Assim, o objetivo deste trabalho foi investigar os motivos pelos quais falantes não nativos de inglês buscam aprender e/ou usar a língua na era digital em que vivemos, através do evidenciamento dos componentes motivacionais presentes nas narrativas fornecidas pelos sujeitos desta pesquisa. O aporte teórico para essa investigação compreendeu contribuições da teoria motivacional em Linguística Aplicada, em sua perspectiva sócio-dinâmica, representada aqui principalmente pelos trabalhos de Gardner (2010), Dörnyei (2005; 2009; 2017), Dörnyei e Ushioda (2011), Dörnyei e Ryan (2015) e Bambirra (2009; 2016; 2017a; 2017b). Trata-se de uma pesquisa aplicada, cuja coleta de dados foi realizada na página *Humans of All Accents*, criada na plataforma de rede social *Facebook* para fins desta pesquisa. Narrativas de experiências e/ou uso de inglês como língua estrangeira foram analisadas por meio de categorias criadas com base em Dörnyei e Ryan (2015) e Dörnyei (2017), seguindo a metodologia de análise de experiências de aprendizagem de L2 proposta e consolidada no Brasil por Miccoli (1997-2018) e associados. Os resultados indicam que as questões relacionadas às crenças e aos sentimentos dos aprendizes sobre si mesmos (autoconceito) destacam-se sobre as demais influências motivacionais. Esses aspectos identitários encontram-se profundamente contextualizados no tempo e no espaço por meio de eventos e/ou circunstâncias internos e externos a quem narra suas experiências (MICCOLI; BAMBIRRA s/d). Concluímos que a motivação, na qualidade de experiência dinâmica, é composta por experiências de diferentes naturezas que se aninham umas às outras (MICCOLI; LIMA, 2012), formando e expandindo teoricamente o que Dörnyei (2009; 2011) denominou constelações, conglomerados ou amálgamas motivacionais.

Palavras-chave: motivação, identidade, experiências, aprendizagem de L2, narrativas, *Facebook*.

ABSTRACT

Globalization and internet popularization processes have profoundly affected the learning and use of English as a foreign language (L2) in Brazil and around the world (TAVARES, 2015). Our hypothesis is that there are new reasons to learn and use English in daily communication exchanges and online social networking platforms like Facebook, for example, which functions as an inviting environment for language research in general (PAGE et al., 2014; DAVIES, 2015). The objective of this study was to investigate the reasons why non-native English speakers seek to learn and/or use language nowadays, by evidencing the motivational components present in language learning narratives. The theoretical foundation for this research is on contributions of the motivational theory in Applied Linguistics in its socio-dynamic perspective, represented especially by Gardner's (2010), Dörnyei's (2005; 2009; 2017), Dörnyei and Ushioda's (2011), Dörnyei and Ryan's (2015), and Bambirra's (2009, 2016, 2017a; 2017b) work. This is an applied research, whose data collection was carried out in the page *Humans of All Accents*, created on Facebook for the purposes of this research. Narratives of English language learning and usage were analyzed by categories which were created based on Dörnyei and Ryan (2015) and Dörnyei (2017), following the methodology of L2 learning experiences proposed and consolidated in Brazil by Miccoli (1997-2018) and associates. The results indicate that issues related to learners' beliefs and feelings about themselves (their self-concept) stand out on the other motivational influences. These identity aspects are deeply contextualized in time and space, by means of internal and external events and/or circumstances related to those who narrate their experiences (MICCOLI; BAMBIRRA s/d). We conclude that motivation, as a dynamic experience, consists of experiences of different natures that nestle together (MICCOLI; LIMA, 2012), forming and theoretically expanding what Dörnyei (2009; 2011) understands as motivational constellations, conglomerates or amalgams.

Key-words: motivation, identity, experiences, L2 learning, narratives, *Facebook*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Página do <i>Facebook</i> intitulada <i>Humans of New York</i>	16
FIGURA 2	- Metáfora imagética do marco de referência de experiências de aprendizagem de L2	45
FIGURA 3	- Complexidade das experiências dos estudantes	48
FIGURA 4	- Complexidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula de L2	49
FIGURA 5	- Representação da psicologia do aprendiz de L2 baseada na narrativa	52
FIGURA 6	- A página <i>Humans of All Accents</i>	61
FIGURA 7	- Configurações de administração da página <i>Humans of All Accents</i>	62
FIGURA 8	- Configurações gerais da página <i>Humans of All Accents</i>	63
FIGURA 9	- Categorias de análise	67
FIGURA 10	- <i>Post</i> -convite para publicação de depoimentos na página	70
FIGURA 11	- Principais influências motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem e/ou uso de inglês como L2	73
FIGURA 12	- Componentes que se destacaram na categoria do eu ideal	75
FIGURA 13	- Componentes que se destacaram na categoria do eu comprometido	79
FIGURA 14	- Componentes que se destacaram na categoria do autoconceito .	84
FIGURA 15	- Componentes que se destacaram na categoria do eu negado	88
FIGURA 16	- Componentes que se destacaram na categoria das circunstâncias externas ao sujeito	91
FIGURA 17	- Motivação integrativa global dos participantes	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Revisão da taxonomia de experiências de estudantes em salas de aula feita por Miccoli em 2007	41
QUADRO 2	- <i>Framework</i> de experiências de aprendizagem formal de L2 adaptado por Miccoli & Bamberra (2009)	43
QUADRO 3	- Sistematização das experiências de aprendizagem de L2	46
QUADRO 4	- Principais influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem e/ou de uso de inglês como língua estrangeira	56
QUADRO 5	- Narrativa 5: motivação para aprender inglês como L2	96
QUADRO 6	- A incidência das influências motivacionais na narrativa 92	97
QUADRO 7	- Associação entre categorias de influências motivacionais e experiências de aprendizagem e de uso de inglês na narrativa identitária de nº 92	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCOOLHER	– Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias, Experiências e Reflexões
AVA	– Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEFET-MG	– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	– Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DI	– Diferenças individuais
L2	– Língua estrangeira, língua adicional
N	– Narrativa
PBM	– Pesquisa Brasileira de Mídia
POSLIN	– Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1.	Contextualização do estudo	14
1.2.	Justificativa	17
1.2.1.	Estabelecimento do Estado da Arte	19
1.3.	Definição do problema de pesquisa	24
1.4.	Objetivos	25
1.4.1.	Objetivo geral	25
1.4.2.	Objetivos específicos	25
1.5.	Organização da Dissertação	26
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1.	Conceito de motivação abraçado	28
2.2.	Conceitos básicos de motivação propostos por Gardner	30
2.3.	Identidade	35
2.3.1.	A contribuição da teoria dos ‘eus possíveis’	37
2.4.	A identidade e a motivação enquanto experiências de aprendizagem e/ou de uso de L2	40
2.5.	Componentes motivacionais	50
3.	METODOLOGIA	58
3.1.	Classificação da pesquisa	58
3.1.2.	Pesquisa narrativa	59
3.2.	Coleta dos dados	61
3.2.1.	Definição do <i>corpus</i> de estudo	63
3.2.2.	Alimentação da página <i>Humans of All Accents</i>	64

3.3.	Critérios para análise dos dados	66
3.4.	Considerações éticas	69
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1.	Componentes motivacionais, motivos e orientações dos participantes ..	72
4.1.1.	1ª categoria: Eu ideal	74
4.1.2.	2ª categoria: Eu comprometido	78
4.1.3.	3ª categoria: Autoconceito	83
4.1.4.	4ª categoria: Eu negado	87
4.1.5.	5ª categoria: Circunstâncias externas ao sujeito	90
4.2.	Composição da motivação dos participantes	94
4.3.	Motivação integrativa global	100
5.	CONCLUSÃO	104
5.1.	Retomada das perguntas de pesquisa	104
5.2.	Implicações pedagógicas do estudo	106
5.3.	Sugestões para futuras pesquisas	108
5.4.	Breves considerações finais	109
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	120

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a motivação em experiências de aprendizagem e de uso da língua inglesa no contexto atual. A globalização amplia a maneira como as pessoas relacionam-se com o mundo, principalmente por meio da tecnologia digital. Assim, partimos da hipótese de que tais circunstâncias devem gerar novos motivos para aprender e usar o inglês nas trocas comunicativas diárias.

1.1. Contextualização do estudo

Da mesma maneira que a *Internet* se tornou parte de nossas vidas, tornou-se também uma ferramenta importante para pesquisadores de todas as áreas (MARKHAM, 2011). Não se pode ignorar que grande parte das interações realizadas pelos seres humanos acontecem atualmente através da rede mundial de computadores. De acordo com a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM)¹, realizada em 2016 pela Secretaria Especial de Comunicação Social do Governo Federal, a *Internet* é a segunda opção dos brasileiros na hora de buscarem por informações, atrás apenas da televisão. Quarenta e nove por cento (49%) dos entrevistados utilizam a *Internet* em primeiro ou segundo lugar para saberem sobre o que acontece no Brasil. Entre adolescentes e adultos de 16 a 24 anos, a média de tempo de uso da rede mundial de computadores por semana é de seis horas e dezessete minutos, maior que o tempo dedicado às mídias eletrônicas tradicionais.

Conforme constatado por Tavares e Marchetti (2012), Oliveira (2012), Gomes (2016) entre tantos outros pesquisadores, o perfil de uso de *Internet* pela maioria dos jovens internautas em idade escolar concentra-se em pessoas aficionadas a jogos e à interações em redes sociais.

Estatísticas divulgadas pelo *site* de rede social *Facebook*² mostram que, no Brasil, a média diária de pessoas conectadas em novembro de 2016 foi de 82 milhões. Esses números ajudam a explicar porque plataformas *online* de mídias sociais como o *Facebook*, *Twitter* e

¹ Disponível em: <<http://www.pesquisademidia.gov.br/>>. Acesso em: /19/11/2017.

² Disponível em: <<https://br.newsroom.fb.com/company-info/>>. Acesso em: 01/09/2017.

Instagram, por exemplo, têm se tornado ambientes convidativos para pesquisas sobre linguagem de maneira geral.

Buscando capitalizar em cima do número astronômico de usuários da plataforma do *Facebook* e do que esse potencial de interação pode viabilizar em termos de geração de dados, neste trabalho, decidimos utilizar esse *site* de rede social para buscar conhecer os motivos pelos quais as pessoas buscam aprender e/ou usar o inglês como língua estrangeira, doravante L2³, na era digital em que vivemos, pelo viés da teoria da motivação em seu período sócio-dinâmico. Trata-se de uma pesquisa aplicada, cuja coleta de dados foi realizada na plataforma dessa rede social, considerando inclusive o contexto de interação em ambiente digital.

Além desse motivo, concorreu fortemente para a nossa decisão de proceder a coleta dos dados do estudo no *Facebook*, em função do tipo de dado passível de ser coletado em uma página virtual criada nessa plataforma para fins da pesquisa.

Estudamos o material produzido pela página *Humans of New York*⁴, criada em 2010 por Brandon Stanton como um projeto fotográfico (um *photo blog*). Esse material era constituído, primeiramente, de uma coletânea de histórias curtas contadas a Brandon por habitantes da cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Mais recentemente, essa página é composta também pelo que seu administrador chama de 'mini episódios' - pequenas narrativas orais gravadas em formato de mini vídeos, em que as pessoas contam experiências significativas vivenciadas.

A página *Humans of New York* (FIGURA 1), cujo endereço virtual no *site* do *Facebook* é *@humansofnewyork*, conta atualmente com aproximadamente 19 milhões de seguidores que interagem diariamente com as narrativas cotidianas postadas em arquivos de texto, juntamente a uma foto de quem narra, bem como com os mini episódios filmados.

³ Não entraremos no mérito das nomenclaturas, uma vez que não é o foco desta pesquisa. Entendemos L2 como língua estrangeira ou adicional.

⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/humansofnewyork/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 18/05/2017.

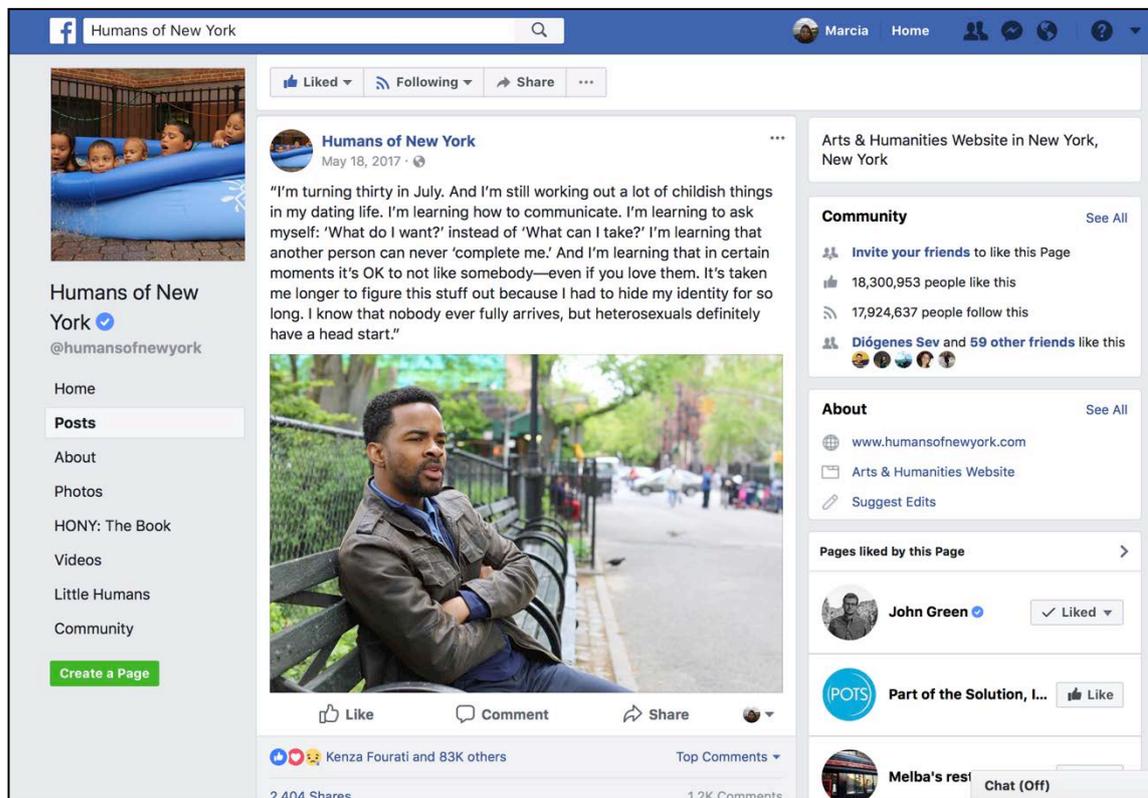


FIGURA 1 - Página do *Facebook* intitulada *Humans of New York*

Fonte: Captura de tela feita pela pesquisadora.

Baseada nesse sucesso e apostando que uma página semelhante que versasse sobre a aprendizagem e o uso de inglês como L2 pelo mundo teria o potencial de coletar dados suficientemente ricos para uma pesquisa de mestrado, criamos a página *Humans of All Accents*⁵ e também alojamo-la na plataforma do *Facebook*. Esperávamos conseguir flagrar, em meio a narrativas e a comentários por ventura feitos a respeito de tais narrativas, componentes motivacionais (aspectos de experiências) que evidenciem as formas como os falantes de inglês como L2 no mundo estão lidando com a língua e os fatores que os motivam a buscar aprendê-la na atualidade. Os depoimentos dos participantes da pesquisa foram enviados a nós (a mim e à minha orientadora, parceira na coleta dos depoimentos) espontaneamente, bem como também foram espontâneas as postagens de comentários relacionados a essas narrativas, feitas na página, por iniciativa de seus seguidores.

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/humansofallaccents/>. Acesso em: 01/05/2017.

Especulamos que o fascínio que os usuários do *Facebook* têm pela página *Humans of New York*, e que esperamos, um dia, possam ter também pela nossa página *Humans of All Accents*, deve-se ao fascínio que as pessoas têm por histórias orais, enfim, por narrativas.

Contar histórias é uma prática social universal do ser humano, capaz de proporcionar coerência e continuidade a nossas experiências (LIEBLICH et al., 1998). Segundo Bruner (1991, p. 6), a narrativa “funciona como um instrumento da mente na construção da realidade”⁶. Organizarmos nossas experiências, memórias e identidades na forma de narrativas (BRUNER, 1991).

Por fim, nas palavras de Czarnianska (2006, p. 10), temos que “as pessoas contam histórias para entreter, ensinar, aprender”⁷, entre outras coisas. Quando lemos uma história, somos capazes de entrar no mundo ali representado e sentir as experiências de outras pessoas.

Imaginamos que essa possibilidade de sair de si e vivenciar experiências de outrem e, ao mesmo tempo, de revisitar as próprias experiências pode explicar o considerável alcance das narrativas publicadas na página *Humans of All Accents*, de 15 de maio de 2017 a 15 de janeiro de 2018, período de tempo definido para a coleta dos dados deste estudo.

1.2. Justificativa

Antes do fenômeno da globalização, em meados do século XX, passamos a ter um maior contato com a língua inglesa, devido a questões políticas e econômicas entre os Estados Unidos e Brasil. De acordo com Hirst (2013), a América teve uma influência cultural significativa em nosso país, o que levou a nação a internalizar um sentimento de que saber inglês é um indicativo de prestígio socioeconômico. Nas décadas de 60 e 70, os principais motivos das pessoas para aprender inglês no Brasil eram, basicamente quatro: (1) compreender o significado de letras de música, de palavras escritas em camisetas, em placas, em diversos produtos, em conteúdo criado pela mídia em língua inglesa, e até em produtos importados (BAMBIRRA, 2017a); (2) compreender palavras e expressões ouvidas em alguns filmes hollywoodianos dublados que por ventura tínhamos acesso nos cinemas; (3) muito

⁶ No original: *it operates as an instrument of mind in the construction of reality*. Tradução da pesquisadora.

⁷ No original: *People tell stories to entertain, to teach, and to learn*. Tradução da pesquisadora.

esporadicamente, interagir pessoalmente com estrangeiros em visita ao Brasil ou com falantes nativos de inglês, em raras, por que muito caras, viagens internacionais; e, por fim, (4) por motivos instrumentais, especialmente para fins de trabalho em empresas multinacionais ou estrangeiras, com sede no Brasil.

Aprender inglês, tornou-se à época uma aspiração da classe média (BAMBIRRA, 2017a), no sentido de angariar um maior *status* cultural. Para aprender a língua estrangeira, a maioria das pessoas precisava matricular-se em cursos livres ou fazerem intercâmbios culturais em países falantes do inglês, já que as políticas públicas educacionais no Brasil jamais privilegiaram o ensino de inglês na escola básica. Não só a escola pública, como também a escola particular, nunca chamaram para si, verdadeiramente, a responsabilidade de ensinar a língua em nosso país, perpetuando ainda mais a crença generalizada de que não se aprende inglês na escola, principalmente na escola pública (COELHO, 2005; CRUZ, 2013; PAIVA, 2011; ARRUDA, 2014).

De acordo com Tavares (2015), a consolidação do fenômeno da globalização, nas duas últimas décadas do século XX, deve-se aos avanços tecnológicos coligados à reestruturação do capitalismo e do liberalismo econômico. A globalização envolve também questões linguísticas, abrindo possibilidades e necessidades para o uso da língua inglesa não vistos antes, principalmente no mercado de trabalho, exigindo que o aprendiz seja capaz de interagir em ambientes digitais utilizando a L2, que seja mais que um leitor, mas também produtor de conteúdo relevante (TAVARES, 2015).

Em face de uma mudança tão profunda nos padrões interacionais humanos em nível mundial, em função do advento e da democratização da tecnologia digital, parece razoável inferir que os motivos que as pessoas têm hoje para aprender inglês como L2 sejam diferentes dos apresentados até meados do século XX, especialmente no Brasil. Sendo assim, esta pesquisa se justifica também na medida em que pretende investigar a questão e tecer implicações do resultado para subsídio de mudança de práticas pedagógicas preocupadas em viabilizar a aprendizagem de inglês na escola básica.

Passamos então a estabelecer o estado da arte das pesquisas relativas à motivação na aprendizagem de inglês como L2 e o uso do *Facebook* como ambiente de ensino e de aprendizagem, propício à coleta de dados.

1.2.1. Estabelecimento do estado da arte

Alguns dos estudos mais recentes sobre a integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa como L2 frequentemente mencionam o caráter motivacional de tal integração. É esse o caso dos estudos de Paiva (2007), McBride (2009) e de Stockwell (2013).

Paiva (2007) investigou uma experiência de letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa de alunos em um curso de formação de professores. Os resultados mostraram que a aprendizagem não acontece exclusivamente em ambientes tradicionalmente educacionais, que não é um fenômeno que pode ser previsto, e que aquilo que motiva um estudante pode ser desmotivador e cansativo para outro. Tais resultados evidenciam o caráter individual e situado da motivação e a grande influência que as características individuais (personalidade, temperamento, atitude com relação à língua, estilos e estratégias de aprendizagem, autorregulação, ansiedade, criatividade, desejo de se comunicar, autoestima e crenças) têm na definição motivacional, segundo perspectiva de Dörnyei (2005; 2006).

McBride (2009), estabelece relações entre o envolvimento dos aprendizes de línguas em atividades realizadas em plataformas de rede social como o *Facebook*, *MySpace* e *YouTube* e o aumento de sua motivação para aprender. Segundo a autora (*op. cit.*), se os aprendizes de L2 se envolverem em experiências atrativas de uso da L2 em uma plataforma de rede social, podem aumentar a quantidade de tempo que geralmente gastam “estudando” a língua e tornarem-se mais motivados.

Por sua vez, Stockwell (2013) discute o papel da tecnologia, cada vez mais sofisticada, na motivação para a aprendizagem de línguas. O autor faz uma revisão teórica sobre as maneiras como a tecnologia pode ser usada na sala de aula de língua inglesa e como esses usos se relacionam à motivação para aprender inglês. O potencial das novas tecnologias da comunicação de motivar os aprendizes de inglês é poderoso, mas seu uso não resulta em aumento automático da motivação para aprender (STOCKWELL, 2013). Stockwell (*op. cit.*) conclui que os professores não devem tomar decisões quanto ao uso de novas tecnologias baseados somente nas necessidades pedagógicas dos aprendizes, mas devem levar em

consideração suas preferências coletivas e individuais, a fim de que não haja um abismo entre as expectativas de professores e aprendizes.

Outros trabalhos focam o uso pedagógico do *Facebook* para o ensino de L2. São exemplos os trabalhos de Blyth (2008), Blatter e Lomicka (2012), Silva (2013), Finardi e Porcino (2016).

O trabalho de Blyth (2008) foca no discurso *online* e suas potencialidades para a aprendizagem de língua estrangeira. O autor concluiu que a ascensão da *Internet* coincidiu com uma mudança de paradigma na pesquisa de aprendizagem de L2, em direção a uma abordagem sociocultural, fazendo com que seja praticamente impossível que os pesquisadores de L2 ignorem a importância do contexto social para a interação humana e consequentemente, para a aprendizagem de L2.

Blattner e Lomicka (2012) investigaram os benefícios do uso do *site* de rede social *Facebook* para a aprendizagem de L2 e concluíram que a experiência de uso do *site* para a troca de perspectivas e pensamentos sobre diferentes tópicos temáticos durante um ano acadêmico foi positiva. Seus estudantes reconheceram que o *Facebook* é uma plataforma na qual podem utilizar suas habilidades linguísticas na L2 e se envolver em trocas autênticas com falantes nativos.

Ao investigar a experiência de utilização do *Facebook* como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) complementar às aulas presenciais de língua inglesa de estudantes de um curso de Letras, Silva (2013) concluiu que, embora os aprendizes não tivessem utilizado anteriormente essa plataforma de rede social com objetivos pedagógicos, avaliaram positivamente a experiência, classificando-a como válida e significativa para a aprendizagem de inglês.

Por sua vez, Finardi e Porcino (2016) investigaram o uso do *Facebook* como ferramenta de ensino de inglês como língua adicional e concluíram haver necessidade de informar e capacitar professores para a utilização do *Facebook* “no acesso e produção do conhecimento científico”, bem como na sala de aula de língua inglesa.

Apesar das iniciativas de pesquisa apresentadas envolvendo um uso pedagógico do *Facebook* para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, parece-nos relevante

registrar que, em um levantamento sobre as pesquisas em linguagem e tecnologia feito no banco de teses e dissertações do POSLIN - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Paiva (2013) concluiu que predominam estudos sobre ensino e aprendizagem enquanto há poucos sobre interação na *Internet*. Possivelmente buscando preencher essa lacuna, a pesquisadora (PAIVA, 2016) debruçou-se na investigação dos padrões interacionais no *Facebook*. Apoiada em Wilson, Gosling e Graham (2012 *apud* Paiva, 2016, p. 67), revela “o engajamento social e o desejo de estar em contato com os amigos” como os fatores que mais motivam o uso do *site*. Paiva (*op. cit.*) aponta a semelhança no comportamento dos usuários no *Facebook* com suas atividades de interação diária no “mundo real”, usando metáforas da ecologia para classificar os tipos de interação encontrados nesse *site* de rede social: mutualismo, comensalismo, competição e predação.

Na atualidade, Bambirra (2008; 2009; 2014; 2016; 2017a; 2017b) destaca-se tanto no estudo da motivação para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira como no estudo das experiências de uso de tecnologias digitais em interface com a motivação e a identidade (BAMBIRRA, 2008; 2009). Em sua tese de doutorado, BAMBIRRA (2009), detalhou o processo reflexivo de gerenciamento da motivação vivenciado por uma estudante de inglês como língua estrangeira, fazendo um estudo abrangente da teoria motivacional e da pesquisa experiencial, evidenciando que as experiências podem ser usadas como unidades de análise dos fenômenos de ensino e de aprendizagem narrados por professores e por estudantes.

Recentemente, em nível de pós-doutoramento, Bambirra investigou as dinâmicas motivacionais presentes em aulas de língua inglesa do CEFET-MG, discutindo: (1) a inter-relação entre a motivação do professor e a dos estudantes sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos, focando nos processos de auto-organização e na influência exercida pelo contexto (BAMBIRRA, 2017b); (2) a motivação dos estudantes participantes de sua pesquisa, tomando motivação pelo indicador comportamental 'participação', tanto em nível individual como em nível da turma (BAMBIRRA, 2017a); e (3) a possibilidade de investigar os sistemas dinâmicos por meio da identificação e explicação de suas dinâmicas de assinatura, utilizando a modelagem qualitativa retrodictiva (DE BOT, LARSEN-FREEMAN, 2011; DÖRNYEI, 2014; BAMBIRRA, 2016).

Por sua vez, os estudos sobre narrativas nos espaços virtuais parecem estar crescendo no Brasil e no mundo. No cenário internacional, Boyd e Ellison (2008) foram responsáveis por reunir trabalhos que apresentassem a definição, a história e o conhecimento acadêmico interdisciplinar acumulado sobre as plataformas de redes sociais para o *Journal of Computer-Mediated Communication*. Segundo os autores, em geral, os trabalhos mostraram como as práticas dos usuários em plataformas *online* de rede social espelham, apoiam e alteram as práticas usuais conhecidas no “mundo real”, fora da *Internet*, e apontam que “o fato da participação em *sites* de redes sociais deixar traços *online* oferece oportunidades sem precedentes para pesquisadores⁸” (p. 224).

Já Davies (2015), em sua análise de narrativas no *Facebook*, reconhece a narrativa como um impulso básico do ser humano e afirma que o ato de contar histórias é também um processo de representação da identidade daquele que narra. Segundo o autor, a plataforma *Facebook* tem sido estudada por perspectivas variadas dentro da área de linguagem e letramento, pois é capaz de enfatizar diferentes aspectos da comunicação que funcionam tanto dentro como fora da rede social virtual, de modo que as histórias ali contadas não estão fixadas no tempo e no espaço.

Recentemente, Wang et al. (2017) realizaram uma análise de conteúdo das interações emergentes na página *Humans of New York*, descrita anteriormente como inspiração para a presente pesquisa, analisando as narrativas ali postadas. Os resultados mostraram que os tópicos mais frequentes nas postagens da página *Humans of New York* foram família, carreira e relacionamentos amorosos. Os seguidores da página demonstraram se envolver mais com narrativas relacionadas a sonhos, aspirações, à educação e aos relacionamentos românticos. Postagens sobre eventos positivos da vida do autor costumavam receber muitos *likes* (curtidas) e compartilhamentos, enquanto posts sobre eventos negativos tendiam a ter mais comentários. Por fim, verificou-se que os usuários seguidores que liam as narrativas mais longas eram mais propensos a se envolver com tal narrativa e compartilhar a postagem.

Page (2012) investigou experiências pessoais de usuários do *Facebook* e do *Twitter* analisando-as através de suas narrativas, postadas nessas plataformas. A pesquisadora

⁸ No original: *The fact that participation on social network sites leaves online traces offers unprecedented opportunities for researchers*. Tradução da pesquisadora.

concluiu que as plataformas de mídia social, que já foram consideradas inovadoras, tornaram-se menos radicais com o passar do tempo, e que as histórias contadas nesses *sites* se apresentam como importantes recursos discursivos e sociais capazes de criar novas identidades para seus autores e seu público de seguidores. Segundo Page (2012, p. 3), “coletar histórias em *sites* de rede social apresenta novos desafios e oportunidade para a análise narrativa”⁹.

No Brasil, Rendeiro e Ribeiro (2012) investigaram como as redes sociais virtuais reforçam e resignificam a arte da narrativa, funcionando como ciberespaços de acervo de memória e informação. Sendo assim, é possível inferir que narrativas publicadas no mundo virtual podem ter tanta força e riqueza quando as narrativas coletadas presencialmente, podendo ser usadas como fonte de dados relevantes para pesquisas acadêmico-científicas.

Nessa perspectiva, Lima (2014), analisa os relatos pessoais da página *Humans of New York*, denominando os textos curtos publicados na página como “micronarrativas”, que se constituem como uma unidade de palavras e imagem. Concordamos que o "casamento" palavra-imagem nessas postagens formam um texto coeso que deve ser entendido como uma unidade de análise, já que a imagem e as palavras complementam-se mutuamente em questão de construção de sentido.

Duarte e Silva (2015), exploraram os diferentes usos da linguagem presentes no *Facebook*, a multiplicidade de recursos disponíveis para a criação de textos, como imagem e som e, complementando a percepção de Lima (2014) a respeito das narrativas postadas na página do *Facebook* denominada *Humans of New York*, concluíram que as narrativas digitais são possibilidades novas de compreendermos a nós mesmos e ao outro. Já Paixão (2016) investigou as narrativas produzidas por jovens estudantes do ensino médio na plataforma do *Facebook* focando na expressão de seus sentimentos. O autor concluiu que os estudantes evidenciam, em suas narrativas postadas nessa plataforma de rede social, a necessidade de falarem sobre si. E o fazem utilizando discursos próprios, bem como os discursos produzidos por outrem, com quem se identificam.

⁹ No original: *Collecting stories in social media presents new challenges and opportunities for narrative analysis* (...). Tradução da pesquisadora.

Contudo, a análise de narrativas no *Facebook* ainda é um campo de pesquisa emergente, que tem focado principalmente as narrativas em si mesmas, pouco tendo sido feito para explorar questões específicas dentro de narrativas específicas (DAVIES, 2015), como é o caso desta pesquisa, que analisa os elementos motivacionais presentes em narrativas pessoais de aprendizagem e uso da língua inglesa de falantes não-nativos. Acreditamos que as diferentes narrativas pessoais publicadas no *Facebook* precisam ter seu valor reconhecido pelos educadores, pois representam um poderoso recurso capaz de fornecer aos professores informações específicas sobre elementos presentes nas trajetórias de aprendizagem de seus estudantes, permitindo-lhes “produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico”, conforme sugerido por Telles (2002, p. 97) a respeito das narrativas presenciais.

Concluindo, parece que sempre houve, no Brasil, especialmente por parte da classe média, um interesse considerável em aprender inglês (BAMBIRRA, 2017a). Com a globalização e a democratização da tecnologia digital, especulamos que esse interesse tem aumentado consideravelmente, dia após dia, provavelmente por motivos diferentes. À medida que se tem contato instantâneo com a informação em inglês e que o leitor ou interlocutor decida que precisa do inglês para mediar a interação, ainda que essa informação seja legendada ou traduzida simultaneamente por um profissional, é possível inferir que o interesse em aprender e usar a língua esteja sendo resignificado mundialmente por falantes não nativos e que, assim, ganhe novas motivações, seja apoiado por novos recursos, leve a novas possibilidades *etc.*

1.3. Definição do problema de pesquisa

Um fator reconhecidamente importante como causa da variação no sucesso da aprendizagem de línguas é a motivação (USHIODA; DÖRNYEI, 2012). Segundo Dörnyei (2014, p. 519), “a motivação determina a direção e a magnitude do comportamento humano¹⁰”, ou seja, ela é capaz de explicar porque uma pessoa decide aprender inglês, quanto

¹⁰ No original: *motivation determines the direction and magnitude of human behavior*. Tradução da pesquisadora.

esforço esse aprendiz está disposto a despende nesse processo e por quanto tempo o faz. Tal circunstância faz da motivação um construto relevante para a pesquisa de aquisição de línguas estrangeiras e passa a ser o interesse primeiro desta pesquisa. O conhecimento dos principais componentes motivacionais envolvidos em experiências de aprendizagem e uso da língua inglesa pode subsidiar uma prática pedagógica voltada para a motivação.

Interessamo-nos também pelas razões que levam os aprendizes a tornarem-se usuários da língua inglesa. Com a democratização da tecnologia da *Internet*, parece que os motivos de falantes não nativos para usar a língua inglesa sofreu alguma alteração. De acordo com o relatório anual *State of Connectivity*¹¹, divulgado pelo *Facebook*, a capacidade de se comunicar na língua inglesa é fator determinante para um amplo acesso à *Internet*, uma vez que 56% dos *websites* existentes têm seu conteúdo relevante completamente em inglês (com exceção da enciclopédia *online Wikipedia*). É certo que existem também os tradutores *online* de conteúdo mas, uma vez usados em excesso, eles tornam a leitura cansativa. Diante disso, é possível que novos componentes motivacionais para a aprendizagem e uso da língua inglesa sejam acionados. Assim, responder a estes questionamentos passa a ser, também, interesse direto desta pesquisa.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo geral

Analisar os aspectos motivacionais presentes em narrativas de pessoas que aprendem e/ou usam o inglês como língua estrangeira nos dias de hoje.

1.4.2. Objetivos específicos

Para assegurar o alcance do objetivo geral, este foi desdobrado em alguns objetivos específicos, a saber:

¹¹ Disponível em: <https://fbnewsroomus.files.wordpress.com/2016/02/state-of-connectivity-2015-2016-02-21-final.pdf>. Acesso em: 03/11/2016.

- a) coletar depoimentos de aprendizes e/ou de usuários do inglês como língua estrangeira no Brasil e no mundo;
- b) buscar nos depoimentos elementos motivacionais relacionados à aprendizagem e ao uso da língua;
- c) evidenciar a composição da motivação dos participantes para aprender e/ou usar o inglês como língua estrangeira.
- d) verificar se há indícios de motivação para aprender e/ou usar a língua inglesa do tipo integrativa global nos depoimentos;

Uma vez delimitados, os objetivos de pesquisa foram transformados em perguntas que orientaram este estudo e que foram retomadas e respondidas ao final do trabalho, em Conclusão. São elas:

- a) Quais componentes motivacionais, motivos e/ou orientações fazem-se presentes nas experiências que emergiram dos depoimentos de aprendizes e/ou de usuários do inglês como L2 no Brasil e no mundo?
- b) O que compõe a motivação dos participantes do estudo?

1.5. Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos. No capítulo de introdução, contextualizamos o estudo, justificamos a sua realização e definimos o problema de pesquisa, desdobrando-os em objetivos específicos e em perguntas de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a análise dos dados, a saber, o conceito de motivação sob a perspectiva sócio-dinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), acrescido dos conceitos básicos sobre o construto propostos por Gardner (2005, 2006, 2010), relevantes para essa pesquisa. Examinamos o conceito de identidade (NORTON, 2000; DÖRNYEI, 2009) e o marco de referência de experiências de aprendizagem de L2 proposto por Miccoli (2007), atualizado por Miccoli e Bambilra (s/d). Finalizamos o capítulo com a sistematização dos componentes motivacionais passíveis de

serem encontrados em narrativas de experiências identitárias de aprendizagem e/ou uso de inglês como L2.

O capítulo 3 apresenta a metodologia adotada, especificando a classificação da pesquisa, os princípios da narrativa como instrumento de coleta de dados, a definição do *corpus* do estudo e dos critérios utilizados para tessitura da análise dos dados, finalizando com as considerações éticas observadas no decorrer da investigação.

No quarto capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa. Iniciamos com a descrição dos componentes motivacionais, motivos e orientações encontrados nas narrativas dos participantes. Em seguida, analisamos a composição da motivação dos participantes e examinamos os indícios da motivação para aprender e/ou usar a língua inglesa do tipo integrativa global presentes nas narrativas analisadas.

No quinto e último capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa, apresentamos as possíveis implicações pedagógicas do estudo e sugerimos pesquisas futuras. Por fim, encerramos com breves considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aporte teórico para essa investigação compreende basicamente os principais conceitos originados das pesquisas sobre motivação sob a perspectiva sócio-dinâmica. Investigamos também a compreensão moderna do conceito de identidade – também como sistema dinâmico – e o construto experiência, partindo do pressuposto de que, tanto a motivação quanto a identidade são, acima de qualquer coisa, experiências humanas. A seguir, apresentamos uma revisão histórica da teoria motivacional e das contribuições e construtos relevantes para nossa pesquisa. Por fim, exploraremos a relação entre motivação, aprendizagem e uso do inglês como L2.

2.1. Conceito de motivação abraçado

A maioria dos pesquisadores concorda que motivação se refere “à direção e à magnitude do comportamento humano” (DÖRNYEI, USHIODA, 2011, p. 4)¹². De acordo com Dörnyei (2009, p. 16), “as teorias motivacionais tentam explicar nada menos do que por qual razão os seres humanos se comportam e pensam da maneira que o fazem”¹³. A teoria da motivação para a aprendizagem de L2 passou por três fases distintas, discriminadas por Dörnyei (2005) como sendo:

1. **Período psicológico-social**, cobrindo os anos de 1959 a 1999, marcado pelos trabalhos de Robert Gardner e seus associados no Canadá;
2. **Período cognitivo-situado**, durante a década de 1990, marcado por pesquisas baseadas em teorias cognitivas da psicologia educacional; e
3. **Período orientado ao processo**, na virada para o século XXI, interessado nas mudanças motivacionais.

¹² No original: *concerns the direction and magnitude of human behavior*. Tradução da pesquisadora.

¹³ No original: *motivation theories attempt to explain nothing less than why humans behave and think as they do*. Tradução da pesquisadora.

Atualmente, pode-se afirmar que nos encontramos em um 4º período - **período sócio-dinâmico** de pesquisas sobre a motivação para a aprendizagem de L2, que entende motivação como um sistema dinâmico e em constante evolução (DÖRNYEI, 2005).

Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), os estudiosos da motivação para a aprendizagem de L2 têm se preocupado em teorizá-la considerando as complexidades do processo de aprendizagem e uso de L2 no contexto de um mundo globalizado. Nesse trabalho empregaremos uma percepção dinâmica do conceito de motivação, que, segundo os autores, “integra os vários fatores relacionados ao aprendiz, à tarefa de aprendizagem e ao ambiente de aprendizagem em um sistema complexo cujo resultado final pode ser visto como o regulador do comportamento de aprendizagem”¹⁴ (p. 89). Esse conceito de motivação coaduna com as noções de língua e de aprendizagem também adotados nessa pesquisa. Entendemos que uma língua vai além de um mero código de comunicação e é parte importante da identidade de um indivíduo, o que exige que enquanto pesquisadores adotemos uma perspectiva dinâmica e complexa do conceito de motivação para aprender uma L2 (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014).

Dörnyei e Ushioda (2011) resumem o conceito de motivação como sendo **a escolha de uma ação específica e a persistência na ação e no esforço despendido em sua realização** (DÖRNYEI, USHIODA, 2011, grifos nossos). É fato que existem múltiplos motivos potenciais capazes de influenciar o comportamento humano, o que explica a pluralidade de construtos motivacionais (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014). Para esse trabalho adotamos a reconceitualização recente da motivação para aprendizagem de L2 em virtude das “noções contemporâneas de identidade”¹⁵ (DÖRNYEI, 2014, p. 529). Entretanto, dialogamos também com algumas contribuições do psicólogo canadense Robert Gardner. Passamos, então, a revisar os principais conceitos que orientam o modelo sócio-educacional de Gardner.

¹⁴No original: *a dynamic conception of the notion of motivation that integrates the various factors related to the learner, the learning task and the learning environment into one complex system whose ultimate outcome can be seen as the regulator of learning behaviour*. Tradução da pesquisadora.

¹⁵No original: *contemporary notions of self and identity*. Tradução da pesquisadora.

2.2. Conceitos básicos de motivação propostos por Gardner

Os estudos dos psicólogos canadenses Robert Gardner e Wallace Lambert representam o período inicial da pesquisa sobre a motivação para a aprendizagem de L2. Os dois são responsáveis pela publicação, em 1959, do modelo sócio-educacional de aquisição de segunda língua. No ano de 1972, publicaram novos resultados de suas pesquisas através do livro *Attitudes and motivation in second language learning*, confirmando a aplicabilidade do modelo sócio-educacional.

De acordo com o modelo, a motivação é influenciada por fatores relacionados aos contextos educacional e cultural e é avaliada em termos de três componentes: "o desejo de aprender a língua, as atitudes em relação à aprendizagem da língua e a intensidade da motivação"¹⁶ (GARDNER, 2010, p. 9).

De acordo com esse modelo, o **componente educacional** da aprendizagem de uma segunda língua seriam as reações do aprendiz à situação de aprendizagem da língua, ou seja, a forma como os aprendizes se relacionam com a sala de aula, com o professor, o material didático, *etc.* Por sua vez, o **componente cultural** é representado pelo conceito de integratividade, definido como "uma disposição ou habilidade afetiva para assumir características de outro grupo cultural"¹⁷ (GARDNER, 2010, p. 9).

Indivíduos motivados exibem razões para o seu comportamento, que podem ser chamadas de motivos. Entretanto, segundo Gardner (2010), razão não é o mesmo que motivação. As razões para se aprender uma língua refletem uma orientação, que nada mais é do que "uma inclinação, uma força subjacente que direciona a escolha de uma razão específica"¹⁸ (GARDNER, 2010, p. 16).

Segundo Gardner, as razões, os motivos para aprender uma L2 podem ser **intrínsecos** ou **extrínsecos**, em função da origem do estímulo ou desejo, e refletir dois tipos de orientação: orientação **integrativa** ou **instrumental**. Uma **orientação intrínseca** "refere-se a

¹⁶ No original: *the desire to learn the language, the attitudes toward learning the language, and motivation intensity*. Tradução da pesquisadora.

¹⁷ No original: *a willingness or affective ability to take on characteristics of another cultural group*. Tradução da pesquisadora.

¹⁸ No original: *an orientation is an inclination, the underlying force directing the choice of the particular reason*. Tradução da pesquisadora.

um interesse que não exige nenhuma recompensa além da diversão que acompanha o ato, enquanto uma **orientação extrínseca** se refere a realizar a atividade por causa das recompensas consequentes que ela fornece”¹⁹(GARDNER, 2010, p. 17). Por sua vez, uma orientação é considerada **integrativa** quando reflete uma identificação e/ou um desejo ou habilidade de aproximação a outra comunidade linguística; e é considerada **instrumental**, no caso de destacar o valor utilitário ou pragmático da língua (GARDNER, 2010).

Para considerarmos um indivíduo como integrativamente motivado, por exemplo, ele deve ser aberto a outras comunidades linguísticas e falantes da língua-alvo, deve ter atitudes favoráveis em relação à situação de aprendizagem, além de possuir um alto nível de motivação para a aprendizagem da L2 (GARDNER, 2010). Ainda segundo Gardner (2010), o construto “instrumentalidade” não é tão direto e consistente quanto o conceito de integratividade, mas existem fatores instrumentais que combinados à motivação podem ser chamados de motivação instrumental. A motivação instrumental não foi amplamente investigada por Gardner, que afirma que a motivação integrativa é mais perseverante, uma vez que a motivação instrumental não funciona quando perde seu valor de incentivo (GARDNER, 2010).

O conceito de orientação integrativa tem sido discutido desde os anos 90, em função de pesquisas realizadas dentro e fora do Canadá, o que ampliou o seu escopo, principalmente em função das mudanças ocorridas no mundo por causa da globalização (NORTON, 2000; DÖRNYEI, 2005). Consideramos importante ressaltar que o contexto de pesquisa de Gardner é o Canadá, país em que os movimentos imigratórios tornaram-se intensos a partir dos meados do século XX, quando o pesquisador defendeu sua tese de doutorado e iniciou suas pesquisas em nível profissional, época em que propôs o conceito de orientação integrativa, perfeito para a época.

Ainda que o conceito de integratividade seja um dos tópicos mais pesquisados entre os estudos da motivação para a aprendizagem de L2, Dörnyei (2005) aponta que muitos resultados de pesquisas na área não coincidiram com o conceito original de integratividade proposto por Gardner. O conceito original não se aplica à aprendizagem de inglês em um

¹⁹ No original: *an intrinsic orientation refers to an interest that requires no reward other than the enjoyment that accompanies the act, while an extrinsic orientation refers to performing the activity for the consequential rewards it provides.* Tradução da pesquisadora.

mundo marcado pela globalização, uma vez que a integratividade ou motivação integrativa se refere originalmente ao contato e identificação do aprendiz com membros e valores de uma comunidade específica de falantes de L2 (DÖRNYEI, 2005; 2011).

Dörnyei (2005) afirma que desde a década de 90 vem questionando o fato de que em grande parte do mundo os contextos de aprendizagem de língua inglesa não contam com a presença de um grupo relevante de falantes nativos da língua, e que, diante do fenômeno da globalização, o inglês não é posse de um único grupo de falantes específico e geograficamente demarcado. De fato, a língua inglesa se associou a uma cultura global e é cada vez mais utilizada como uma língua franca, internacional. Segundo Dörnyei (2005),

a identidade mundial do inglês também está relacionada aos aspectos instrumentais porque o mundo dos falantes de língua inglesa coincide com várias nações industrializadas tecnologicamente mais desenvolvidas e, portanto, o inglês tornou-se o idioma associado aos avanços tecnológicos, por exemplo, a informática e a *Internet*²⁰ (p. 97).

Diante disso, o autor propôs que a identificação psicológica e emocional do indivíduo indicada pelo conceito original de integratividade se estenda a uma identidade de **cidadão mundial globalizado** e aos valores culturais e intelectuais associados à língua em si mesma e à percepção de *self* da pessoa, e não aos valores associados a um grupo de referência específico.

Os estudos de Gardner que lançaram e consolidaram o conceito de orientação integrativa tiveram como informantes pessoas que buscavam aprender inglês para fins de melhor adaptação ao novo país. Tais estudos foram inicialmente voltados para o contexto do Canadá, especialmente entre os anos 60 e 80 do século passado, cuja política de povoamento incentivava a imigração de estrangeiros, não necessariamente falantes de inglês e/ou francês, suas duas línguas oficiais. Azevedo (2015) discute como, num contexto de imigração, é imprescindível para os imigrantes aprenderem a língua e assimilarem a cultura do grupo ao máximo, para ter acesso maior e mais rápido a boas condições de moradia, emprego, saúde,

²⁰ No original: *The World English Identity is, of course, also related to instrumental aspects because the English-speaking world coincides with several of the technologically most developed industrialized nations and therefore English has become the language associated with technological advances, for example computing and the internet.* Tradução da pesquisadora.

lazer, práticas religiosas etc. Enfim, para ter condições de exercer um maior nível de cidadania e assegurar condições de vida digna no novo país.

Mais recentemente, Gardner (2006) afirmou que a comunidade acadêmica interpretou o seu conceito de integratividade (orientação integrativa, motivação integrativa etc.) erroneamente, como sendo simplesmente o desejo de se tornar um membro de outra comunidade cultural falante de inglês (da língua que se procura aprender), o que pode ter criado toda a discussão encontrada na Literatura. Segundo Gardner (2005), orientação integrativa refere-se à "abertura para aceitar e/ou assimilar características de um outro grupo linguístico/cultural" (p. 7).

Em um estudo realizado com aprendizes de inglês como língua estrangeira em uma escola de ensino regular na Indonésia, Lamb (2004) identificou alguns efeitos da globalização que trazem novas implicações para o conceito de integratividade. O autor aponta para o fato de o mundo ter mudado consideravelmente desde a década de 1950, quando Gardner e Lambert apresentaram o conceito de motivação integrativa (LAMB, 2004). Uma vez que a língua inglesa se associa cada vez mais às forças da globalização, perde continuamente sua ligação exclusiva com culturas anglófonas específicas e os aprendizes de inglês como língua estrangeira passam a aspirar uma identidade internacional, multicultural, em adição às suas identidades locais (LAMB, 2004).

Através dos resultados do seu estudo, Lamb (2004) afirma que os elementos que formam o conceito de motivação integrativa são relevantes no contexto de sua pesquisa, mas relacionado à busca dos aprendizes indonésios não por uma associação a falantes nativos de inglês, mas com outros compatriotas, de um grupo sociocultural influente, que já desenvolveu uma identidade global. Ainda, de acordo com o pesquisador,

vimos que uma orientação integrativa e instrumental são difíceis de distinguir como conceitos separados. Encontrar-se com ocidentais, usar computadores, compreender músicas pop, estudar ou viajar ao exterior, buscar uma carreira desejável - todas essas aspirações estão associadas entre si e com o inglês como parte integrante dos processos de globalização que estão transformando sua sociedade e afetarão profundamente suas próprias vidas[dos indonésios]²¹ (LAMB, 2004, p. 13).

²¹ No original: *we have seen that an integrative and instrumental orientation are difficult to distinguish as separate concepts. Meeting with westerners, using computers, understanding pop songs, studying or travelling abroad, pursuing a desirable career – all these aspirations are associated with each other and with English as*

Comentando sobre Lamb (2014), Bambirra (2017a) defende que a motivação para a aprendizagem de inglês no Brasil pode ser semelhante à dos aprendizes indonésios. Para a pesquisadora (*op. cit.*), a semelhança refere-se a “uma orientação integrativa global como principal impulso motivacional inicial para aprender inglês”²² (p. 218).

Ryan (2006, p. 42) aponta que “a globalização neutraliza parte da carga cultural da língua”²³ inglesa, uma vez que ela não está mais vinculada a uma localidade ou comunidade específica. Para o autor, dentro do contexto de globalização, aspectos identitários situam o aprendiz como membro de uma comunidade global, e ao ver-se ativamente envolvido nos processos de globalização, assume uma “identidade global”. Ryan (2006) sugere que a noção de identidade global é um dos elementos centrais a serem considerados na motivação para aprender inglês.

Diante dessas constatações, consideraremos o que conclui Dörnyei (2005) ao sugerir que foquemos no processo de identificação que ocorre através do conceito que o aprendiz tem de si mesmo. De acordo com Ushioda e Dörnyei (2017, p. 451), “o status dominante do inglês como língua essencial mundialmente, contribuiu (...) para a reformulação do conceito de motivação para aprendizagem de L2”²⁴, reexaminando completamente o conceito de integratividade e colocando o foco na influência dos fatores internos do “eu” e da identidade do aprendiz (USHIODA; DÖRNYEI, 2009).

Nesse sentido, passamos a definir identidade, revisitar os conceitos de ‘investimento’ (NORTON, 2000) e de ‘comunidades imaginadas’ (KANNO; NORTON, 2003) e fazer a sua associação com o sistema automotivacional proposto por Dörnyei (2009).

an integral part of the globalization processes that are transforming their society and will profoundly affect their own lives. Tradução da pesquisadora.

²² No original: *a global integrative orientation, (...) as the main initial motivational drive to learn English.* Tradução da pesquisadora.

²³ No original: *Globalisation neutralises some of the cultural loading of the language.* Tradução da pesquisadora.

²⁴ No original: *the dominant status of English as the must-have language of the world has contributed (...) to the conceptual reframing of L2 motivation.* Tradução da pesquisadora.

2.3. Identidade

Os aprendizes de L2 apresentam múltiplas identidades em constante mudança e a língua contribui para que sejam capazes de desenvolver sua subjetividade (NORTON, 2013; DARVIN, NORTON, 2018). Pavlenko (2002) aponta que

a relação bidirecional entre linguagem e identidade reconhece que as línguas servem para produzir, reproduzir, transformar e executar identidades, e que as identidades linguísticas, de gênero, raciais, étnicas e de classe, por sua vez, afetam o acesso a recursos linguísticos e oportunidades de interação, e, em última análise, os resultados da aprendizagem de L2.²⁵ (p. 298)

Nas palavras de Norton (2000), **identidade** é “a maneira como o indivíduo compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e espaço e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro”²⁶ (p. 4).

Ao se debruçar sobre os motivos dos estudantes para se envolverem em processos de aprendizagem de inglês como L2 e também para nele persistirem, Norton (2000; 2013) criou o conceito de **investimento**, em 1995 (BAMBIRRA, 2009). Investimento é um conceito sociológico que se refere à “relação social e historicamente construída entre o aprendiz e a L2 e seu desejo frequentemente ambivalente de aprender e praticar a língua”²⁷ (NORTON, 2000, p. 10). Segundo a pesquisadora (NORTON, 2013, p. 6), o conceito de investimento ajuda a entender “os desejos inconstantes do aprendiz de se envolver em interações sociais e práticas comunitárias”²⁸ na língua alvo. Esse conceito vai diretamente ao encontro da teorização de motivação feita por Dörnyei (2005 em diante).

Central ao construto de investimento, Kanno e Norton (2003) evidenciam outro: o das **comunidades imaginadas**. Baseando-se na percepção de Wenger (1998) de imaginação

²⁵ No original: *The two-way relationship between language and identity recognises that languages serve to produce, reproduce, transform and perform identities, and that linguistic, gender, racial, ethnic and class identities, in turn, affect the access to linguistic resources and interactional opportunities, and, ultimately, L2 learning outcomes.* Tradução da pesquisadora.

²⁶ No original: *the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.* Tradução da pesquisadora.

²⁷ No original: *the socially and historically constructed relationship of learners to the target language, and their often ambivalent desire to learn and practice it.* Tradução da pesquisadora.

²⁸ No original: *learners' variable desires to engage in social interaction and community practices.* Tradução da pesquisadora.

como instância capaz de criar uma percepção de comunidade, Norton apresenta o conceito de **comunidades imaginadas**, que se refere “a grupos de pessoas não imediatamente tangíveis e acessíveis com as quais nos associamos através do poder da imaginação”²⁹ (KANNO; NORTON, 2003, p. 241).

O desenvolvimento das tecnologias da comunicação aumentou o alcance das comunidades imaginadas a que um aprendiz de L2 pode vir a se afiliar, e a visualização do que pode acontecer no futuro é capaz de servir de motivação para que invista na aprendizagem de L2 no presente (NORTON, 2001; KANNO, NORTON, 2003).

Para Ryan (2006), quando o aprendiz se sente verdadeiramente um membro de uma comunidade imaginada, seu esforço para a aprendizagem da L2 deve ser visto como um elemento imprescindível na formação de sua identidade dentro dessas comunidades. A relação do aprendiz com uma comunidade imaginada de falantes da L2 incita o desenvolvimento de uma identidade imaginada (NORTON, 2001). Diante disso, a motivação para a aprendizagem de L2 é impulsionada pela frequente reavaliação que o aprendiz faz de si mesmo, e pela reavaliação dos requisitos necessários para continuar sendo parte da comunidade imaginada (RYAN, 2006).

Buscando ampliar os conceitos de identidade e de investimento, Norton (2001) propõe uma visão de aprendizagem informal³⁰ de L2 que vai além da interação direta entre aprendiz e falantes da L2. Grande parte dos aprendizes de inglês como L2 não têm contato direto com falantes proficientes da língua, e apoiam-se em produtos culturais como a música, a televisão, o cinema e a *Internet*, que têm o poder de transportá-los para além do tempo e espaço imediatos através da imaginação (RYAN, 2006; NORTON, 2013; MURRAY, 2013).

Conforme Wenger (1998, p. 176), a imaginação é “um processo de expansão do *self*, realizado pela sua transcendência de tempo e de espaço, com a criação de novas imagens do

²⁹ No original: *groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination*. Tradução da pesquisadora.

³⁰ No escopo deste trabalho, consideramos ‘aprendizagem formal’ as experiências de aprendizagem que ocorrem dentro da sala de aula, resultantes da interação entre professor, estudantes e material didático. Por sua vez, as experiências que ocorrem fora da sala de aula, ou originadas de iniciativas de *self-study*, são consideradas informais.

mundo e de si próprio”³¹. Nesse sentido, e considerando os contextos nos quais a língua inglesa é língua estrangeira, o construto das comunidades imaginadas ganha significativa importância, já que a afiliação a uma ou a várias comunidades imaginadas amplia o contato do aprendiz com a língua e a cultura alvos, viabilizando a expansão da **identidade**, reforçando a autoestima, facilitando a aprendizagem *etc.* (DÖRNYEI, 2009).

Complementar ao conceito de “imaginação”, temos o conceito de “visão”, como a capacidade do ser humano de imaginar ou planejar o futuro através de uma imagem mental vívida (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014). Partindo da teoria dos 'eus possíveis' de Markus e Nurius (1986), Dörnyei (2005, 2009) desenvolveu uma nova concepção de motivação para a aprendizagem de L2 centrada na identidade, focando na visão que os indivíduos têm de si mesmos no futuro (USHIODA; DÖRNYEI, 2012). Para Mercer (2011) essa nova concepção surge para acomodar os motivos de aprendizes que são cada vez mais participantes de comunidades conectadas, multiculturais e multilíngues.

2.3.1. A contribuição da teoria dos 'eus possíveis'³²

A teoria dos 'eus possíveis', muito próxima da proposição de comunidades imaginadas de Kanno e Norton (2003), foi estendida por Dörnyei resultando no *L2 Motivational Self System* ou 'sistema automotivacional'³³ (DÖRNYEI, 2009). Nesse sistema, as três fontes principais de motivação para aprender uma língua estrangeira são “a visão do aprendiz a respeito de si mesmo enquanto um falante da L2, a pressão social proveniente do ambiente do aprendiz e as experiências de aprendizagem positivas vivenciadas anteriormente”³⁴ (DÖRNYEI, USHIODA, 2011, p. 86).

O **eu ideal**³⁵ é o construto central do *L2 Motivational Self System*, e representa as qualidades que um indivíduo gostaria de possuir, compreendendo suas esperanças, aspirações

³¹ No original: *a process of expanding one- self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves* Tradução da pesquisadora.

³² No original: *possible selves*. Tradução da pesquisadora.

³³ Tradução de Bambirra (2009).

³⁴ No original: *the learner's vision of oneself as an effective L2 speaker, the social pressure coming from the learner's environment and positive learning experiences*. Tradução da pesquisadora.

³⁵ No original: *ideal self*. Tradução da pesquisadora.

e desejos, ou seja, um **eu possível ideal** (USHIODA, DÖRNYEI, 2012). Para o aprendiz de L2, criar uma visão atrativa de si mesmo como falante ideal da língua seria uma maneira poderosa de motivá-lo a investir em sua aprendizagem e reduzir a diferença entre seu eu no presente e seu eu ideal no futuro (DÖRNYEI, 2009). Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), o 'eu ideal' engloba os tradicionais motivos integrativos e motivos instrumentais internalizados.

Ainda segundo Dörnyei e Ushioda (2011), os 'eus possíveis' operam como 'guias internos'³⁶ constituídos por objetivos, necessidades, esperanças, desejos e fantasias que podem explicar como alguém se move do estado presente para um estado futuro. Os 'eus possíveis' envolvem imagens e sentidos concretos – as pessoas são capazes de ouvi-los e vê-los – ou seja, eles vão além do simples estabelecimento de objetivos de longo prazo ou planos futuros, constituindo-se em um dos mais poderosos mecanismos automotivacionais. (DÖRNYEI, 2009). Para Dörnyei (2014), “os eus possíveis apresentam constelações amplas e abrangentes que combinam áreas motivacionais, cognitivas e afetivas”³⁷ (p. 521).

De acordo com Bambilra (2009), concorrem com o 'eu ideal' três outros conceitos de igual importância, que são três possíveis concepções individuais a respeito de si mesmo: (1) alguém que se precisa vir a ser - o *'ought-to self'* - ou 'eu comprometido'³⁸ (DÖRNYEI, 2009); (2) nosso conceito de nós mesmos, o *'self-concept'* - ou 'autoconceito'³⁹ (DÖRNYEI, 2009, 2018; MERCER, 2011, 2012, 2016); e (3) alguém que se tem medo de vir a ser - o *'afraid-of-becoming self'* - ou 'eu negado'⁴⁰ (MARKUS; NURIUS, 1986). Segundo Bambilra (*op. cit.*), essas três instanciações identitárias correspondem respectivamente aos conteúdos relacionados: “(1) ao senso de responsabilidade de cada um, suas obrigações presumidas, seu senso de dever, de obrigação, (2) às crenças que uma pessoa tem a respeito de si mesma, de como ela é e como aprende, e (3) aos conteúdos que concentram aspectos que a pessoa não quer que façam parte do que ela é.’

As pesquisas que se propuseram a testar os postulados do L2 *Motivational Self System* em contextos variados (CSIZER, KORMOS, 2009; RYAN, 2009; TAGUCHI et al., 2009)

³⁶ No original: *self-guides*. Tradução da pesquisadora.

³⁷ No original: *The possible selves present broad overarching constellations that blend together motivational, cognitive and affective areas*. Tradução da pesquisadora.

³⁸ Tradução de Bambilra (2009).

³⁹ Tradução de Bambilra (2009).

⁴⁰ Tradução de Bambilra (2009).

confirmaram que os *'self-guides'* são ferramentas motivadoras poderosas, e que entre o tradicional conceito de integratividade e o de *'eu ideal'*, proposto por Dörnyei, existe uma alta correlação que estabelece o quanto esses conceitos estão estreitamente associados um ao outro (DÖRNYEI, USHIODA, 2011; USHIODA, DÖRNYEI, 2012).

Também os motivos instrumentais de longo-prazo com foco em promover, como por exemplo aprender inglês para avançar na carreira profissional, estão relacionados ao conceito de *'eu ideal'* do aprendiz de L2, enquanto motivos instrumentais de curto-prazo que tenham foco na prevenção, como estudar para não tirar nota ruim em uma prova ou não ser reprovado, podem ser considerados parte do *'ought-to L2 self'* (HIGGINS, 1987, 1998; DÖRNYEI, USHIODA, 2011).

Para fins de uma investigação empírica que se associe às perspectivas dos sistemas dinâmicos, devemos analisar, segundo Ushioda e Dörnyei (2012), “como as autoimagens se desenvolvem e evoluem em interação com as complexas constelações de processos internos e contextuais que moldam o engajamento na aprendizagem”⁴¹ (p. 401). Nesta pesquisa, não pretendemos analisar e explicar a motivação através de comportamentos e ações a serem mensurados, mas “em termos de como os aprendizes refletem sobre sua aprendizagem e processam experiências relevantes e como seu pensamento afeta sua motivação e engajamento na aprendizagem”⁴² (USHIODA, DÖRNYEI, 2012, p. 403). Para um pouco além disso, procuramos também flagrar como se articulam os aspectos identitários nos investimentos motivacionais de uso do inglês como língua estrangeira.

A seguir, apresentaremos os vários tipos de experiências de aprendizagem já documentados pela pesquisa de Miccoli (1997-2018), em função de sua natureza, constantes do marco de referência de experiências formais de aprendizagem de inglês como língua estrangeira (MICCOLI; BAMBIRRA, s/d). Iremos apresentar tanto a motivação quanto a identidade como experiências e explicar como elas se formam em consonância ao que chamamos de contexto – circunstâncias e/ou eventos que modulam e são modulados por elas.

⁴¹ No original: *how such self-images develop and evolve in interaction with the complex constellations of internal and contextual processes shaping engagement in learning*. Tradução da pesquisadora.

⁴² No original: *in terms of how learners think about their learning and process relevant experience, and how their thinking affects their motivation and engagement in learning* Tradução da pesquisadora.

2.4. A identidade e a motivação enquanto experiências de aprendizagem e/ou de uso de L2

De acordo com Miccoli e Lima (2012), a experiência deve ser compreendida como um sistema dinâmico complexo, por se tratar de um processo orgânico que agrega em si outras múltiplas experiências contínuas, “em constante movimento e evolução, inter-relacionando elementos biocognitivos, socioculturais e históricos, que influenciam e são influenciados uns pelos outros” (p. 54). Experiências são fenômenos vivos que se constituem em relação de interdependência com o meio no qual se realizam, ou seja, o contexto é parte constitutiva das experiências (MICCOLI; LIMA, 2012).

Segundo Miccoli e Bambirra (s/d), o ensino e a aprendizagem de L2 são tipos abrangentes de experiências vivenciadas dentro ou fora da sala de aula. Cada experiência é um conglomerado, ou amálgama experiencial, de outras experiências que se constituem mutuamente pois, conforme Miccoli e Lima (2012), as experiências aninham-se umas às outras, em decorrência de suas interações entre si e com o contexto. Para Bambirra (2009), tanto a motivação quanto a identidade são experiências provenientes da interação entre outras experiências de aprendizagem e de uso de uma L2. São emergências da interação entre sistemas e subsistemas complexos (MICCOLI; BAMBIRRA, s/d).

Em decorrência de seu rico histórico de pesquisa, Miccoli (1997-2018) constatou que a experiência emerge naturalmente dos depoimentos e das narrativas de professores e aprendizes de L2, o que torna a pesquisa narrativa um método de coleta de dados privilegiado, capaz de revelar muito sobre o evento investigado (MICCOLI; LIMA, 2012). Através da narrativa, o indivíduo revive e reformula a experiência vivenciada, reflete e adquire uma compreensão mais ampla do sentido original dessa experiência (ARAGÃO, 2007; MICCOLI; LIMA, 2012; MICCOLI; 2010; 2014; MICCOLI; BAMBIRRA, s/d).

Para que a experiência seja considerada como unidade de análise e possa orientar a análise dos dados desta pesquisa, é importante que apresentemos o marco de referência experiencial, criado em 1997 e revisto em 2007 por Miccoli (MICCOLI, 2014), e que expliquemos como ele sofre ajustes em função do foco investigativo, definido pelo marco teórico adotado por pesquisas voltadas para a compreensão dos processos de aprendizagem de L2, no contexto da sala de aula (MICCOLI, 2014).

QUADRO 1 – Revisão da taxonomia de experiências de estudantes em salas de aula feita por Miccoli em 2007

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
Experiências Cognitivas referentes a	Experiências Contextuais referentes a
Cog 1. Atividades realizadas em sala de aula Cog 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas Cog 3. Participação e desempenho (prestar atenção, ler, discutir, refletir etc.) Cog 4. Aprendizagem (referentes ao que foi aprendido) Cog 5. Avaliação do ensino e/ou da aprendizagem (avaliação das atividades propostas e da aprendizagem) Cog 6. Atividades paralelas às de sala de aula (referentes a deveres, materiais didáticos, avaliações e a outros eventos de aprendizagem) Cog 7. Estratégias de aprendizagem (tomar notas, memorizar, fazer perguntas)	Con 1. Instituição (matrícula, requerimentos, exigências do professor ou da instituição) Con 2. Meio extrainstitucional (governo, legislação, políticas da instituição) Con 3. Língua estrangeira (status da LE) Con 4. Decorrências da pesquisa (atitudes e sentimentos) Con 5. Experiência do tempo (ou à falta dele)
Experiências Sociais referentes a	Experiências Pessoais referentes a
Soc 1. Interação e relações interpessoais (como estudantes interagem com colegas) Soc 2. Tensões interpessoais (competição, críticas, riscos) Soc 3. Ser estudante (como os estudantes se veem) Soc 4. Ser professor (relações de poder, interação prof-aluno etc.) Soc 5. Grupos ou dinâmicas (trabalhos ou dinâmicas em grupo) Soc 6. Turma (turma enquanto unidade) Soc 7. Estratégias sociais (administração de competição, críticas, maus tratos e rivalidades)	Pes 1. Nível socioeconômico (pessoal ou da escola onde trabalham) Pes 2. Experiências anteriores (de qualquer tipo) Pes 3. Vida pessoal (fora da sala de aula) Pes 4. Trabalho (como afeta os estudos, sobrecarga de trabalho)
Experiências Afetivas referentes a	Experiências Conceptuais referentes a
Afe 1. Sentimentos (positivos e negativos) Afe 2. Motivação, interesse e esforço Afe 3. Autoestima e atitudes pessoais (como se veem afetivamente) Afe 4. Atitudes do professor (atitudes e sentimentos por causa do professor) Afe 5. Estratégias afetivas (administração de sentimentos)	Cre 1. Ensino de LE (relação ideal professor-aluno, papel do professor, etc.) Cre 2. Aprendizagem (geral, de línguas, etc.) Cre 3. Aprendizagem pessoal (o próprio processo de aprendizagem) Cre 4. Papel do estudante (responsabilidade, comportamentos típicos)
Experiências Afetivas referentes a	Experiências Futuras referentes a
Afe 1. Sentimentos (positivos e negativos) Afe 2. Motivação, interesse e esforço Afe 3. Autoestima e atitudes pessoais (como se veem afetivamente) Afe 4. Atitudes do professor (atitudes e sentimentos por causa do professor) Afe 5. Estratégias afetivas (administração de sentimentos)	Fut 1. Intenções (planos de ação para a próxima aula ou vez) Fut 2. Vontades (a algo difícil, importante para o processo) Fut 3. Necessidades (alfo que é preciso mudar: fluência, comportamentos, sentimentos) Fut 4. Desejos (metas mais distantes, visões, sonhos)

Fonte: Miccoli (2014, p. 74)

A princípio, conforme observamos no marco de referência de 2007 (QUADRO 1), Miccoli (2014) classificou as experiências de aprendizagem de L2 como diretas ou indiretas. As experiências diretas foram pensadas como aquelas que acontecem dentro da sala de aula de L2, como resultado direto das interações dos estudantes enquanto aprendem e foram

subdivididas em três categorias: experiências cognitivas, sociais e afetivas. Por sua vez, as experiências indiretas compreenderiam aquelas originadas em outros espaços e circunstâncias de vida do estudante, capazes de influenciar as decisões e comportamentos do aprendiz de L2 no contexto de sala de aula, ou seja, atuariam indiretamente sobre as suas experiências de aprendizagem.

A primeira vez que este marco de referência foi usado como categorização para mapear as experiências que emergem no discurso de estudantes foi no trabalho de Bambilra (2009). Para cada contexto de pesquisa, em função do foco do pesquisador, o marco de referência sofre ajustes para melhor flagrar o fenômeno investigado. Geralmente uma categoria é criada ou algumas das categorias existentes são detalhadas, o que é feito pelo seu desdobramento em outras. No entanto, é preciso entendermos que, como o marco de referência é somente uma representação didática dos tipos de experiências que incidem na sala de aula, tais ajustes, na verdade, não alteram o marco de referência original (criado em 1997). Trata-se, tão somente, do ajuste da lente pela qual o pesquisador foca o fenômeno por ele observado.

Na versão do marco de referências proposto em Bambilra (2009), por exemplo, o foco da investigação recaiu sobre os indícios de motivação de uma estudante emergentes em narrativas de experiências de aprendizagem formal de inglês como L2 (QUADRO 2). Para fazer o ajuste que permitisse à pesquisadora flagrar os elementos motivacionais existentes e verificar se o gerenciamento do modelo processual de motivação de Dörnyei viabilizava a autonomia da participante, Miccoli e Bambilra (2009) criaram uma nova categoria (a das experiências motivacionais pró-autonomia) e concentraram as questões centrais que envolvem a motivação (como por exemplo as questões identitárias) e a autonomia fora da categoria de experiências afetivas, onde elas estão inseridas no marco de referência original, conforme mostra o Quadro 1. A categoria foi criada para espelhar as fases do modelo processual de motivação de Dörnyei para facilitar a visualização da emergência e do movimento das experiências da participante ao longo da coleta de dados da pesquisa. Em outras palavras, no Quadro 2, as experiências indiretas foram então subdivididas em quatro categorias: experiências contextuais, pessoais, conceptuais e experiências motivacionais pró-autonomia (BAMBIRRA, 2009).

QUADRO 2 – *Framework* de experiências de aprendizagem formal de L2 adaptado por Miccoli & Bambirra (2009)

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE L2 <i>Framework adaptado por Miccoli & Bambirra (2009)</i>	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
	Experiências Contextuais
	Con 1. Experiências Institucionais Con 2. Experiências extrainstitucionais Con 3. Experiências relativas à língua estrangeira Con 4. Experiências relativas a material didático Con 5. Experiências relacionadas a tempo Con 6. Experiências decorrentes do ambiente físico Con 7. Experiências decorrentes da pesquisa
EXPERIÊNCIAS DIRETAS	
Experiências Cognitivas	Experiências Pessoais
Cog 1. Experiências nas atividades em sala de aula Cog 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas Cog 3. Experiências de participação e desempenho Cog 4. Experiências de aprendizagem Cog 5. Avaliação do ensino e/ou aprendizagem Cog 6. Experiências paralelas às atividades em aula Cog 7. Estratégias de aprendizagem	Pes 1. Experiências socioeconômicas Pes 2. Experiências anteriores Pes 3. Experiências atuais na vida pessoal Pes 4. Experiências atuais no trabalho e no estudo Pes 5. Experiências de reflexão Pes 6. Experiências de autoconhecimento Pes 7. Ressignificação de experiências
Experiências Sociais	Experiências Conceptuais
Soc 1. Interação e relações interpessoais Soc 2. Tensão nas relações interpessoais Soc 3. Experiências por ser estudante Soc 4. Experiências com a prática do professor Soc 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo Soc 6. Experiências da turma Soc 7. Estratégias sociais	Cpt 1. Ensino de inglês Cpt 2. Aprendizagem de inglês Cpt 3. Aprendizagem pessoal Cpt 4. Uso de materiais Cpt 5. Papel do estudante Cpt 6. Papel do professor Cpt 7. Ressignificação de crenças
Experiências Afetivas	Experiências Motivacionais Pró-Autonomia
Afe 1. Experiências de sentimentos Afe 2. Experiências de criatividade e/ou (des) interesse Afe 3. Experiências de esforço e persistência Afe 4. Experiências de autoestima Afe 5. Atitudes pessoais Afe 6. Atitudes do professor Afe 7. Estratégias afetivas	Mot 1. Aceitação da responsabilidade Mot 2. Investimento em autonomia Mot 3. Questões identitárias Mot 4. Estabelecimento de metas Mot 5. Formalização de intenções Mot 6. Operacionalização de metas Mot 7. Gerenciamento da motivação

Fonte: Bambirra (2009, p. 111)

O estado atual das pesquisas do grupo de pesquisa ACCOOLHER⁴³, liderado por Miccoli, que concentra a pesquisa experiencial relacionada ao ensino e à aprendizagem de

⁴³ Ao final de 2007, a profa. Dra. Laura Stella Miccoli publicou um projeto intitulado: **ACCOOLHER – Atividade, complexidade e colaboração: observando e ouvindo lições, histórias e reflexões**, para fins de renovação de credenciamento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, em que documentou o estado da arte de sua pesquisa até aquele momento e dar estabeleceu

inglês como língua estrangeira no Brasil, busca evidenciar o que Bambilra (2009) e Lima (2014) chamaram de ‘movimento do marco de referência das experiências’. Segundo Bambilra e Miccoli (s/d), a concepção de ‘contexto’ precisa ser revista porque a maneira como este construto é geralmente compreendido em Linguística Aplicada faz com que a leitura do marco de referência de experiências de aprendizagem seja linear, independentemente da maneira como ele é representado, e, portanto, contrarie a sua natureza dinâmica, sistêmica e recursiva. Tal leitura não ajuda o leitor a compreender como as experiências se formam em interação concomitante interna e externa - de umas com as outras e, em especial, em interação com as especificidades do contexto (BAMBIRRA; MICCOLI, s/d). Bambilra e Miccoli (s/d) ressaltam ainda que as experiências humanas e seu contexto são organicamente codeterminados, ou seja, o contexto é parte do sistema dinâmico em que se formam as experiências.

Recentemente, em 2018, o marco de referência de experiências de ensino e de aprendizagem de L2 foi atualizado por Miccoli e Bambilra (s/d) a fim de melhor representar a complexidade da experiência. Na Figura 2 temos a imagem de uma nebulosa, retirada da *Internet* por meio da ferramenta de busca *Google Images*, que mostra como o novo marco de referência experiencial foi pensado – a partir da noção de rede interacional. Nessa imagem, as experiências de ensino e de aprendizagem de L2 em contexto de sala de aula presencial ou virtual apresentam-se como sistemas orgânicos em constante evolução, e suas sete categorias estão dispostas aleatoriamente. Todos os pontos brancos (as estrelas, os astros, os asteroides *etc.*) representam os componentes experienciais e os pontos mais fortes representam os nós da rede, as experiências, de naturezas várias, naturalmente organizadas aleatoriamente, formadas pelo aglomerado de vários componentes experienciais.

suas metas para o quadriênio 2008-2011. Sem saber, naquele momento, a professora acabava de criar o Grupo de Pesquisa ACCOOLHER, formado por seus orientandos de mestrado e doutorado que, mesmo após a sua aposentadoria, continua unido e determinado a pesquisar experiências de ensino e de aprendizagem de inglês (e de outras línguas) como língua estrangeira, sob sua orientação. *Link* para acesso ao projeto, disponibilizado na homepage de Miccoli: <<http://www.lauramiccoli.com.br/accoolher>>.



FIGURA 2 – Metáfora imagética do marco de referência de experiências de aprendizagem de L2

Fonte: Disponível em: <<http://astronoo.com>>. Acesso em novembro de 2018.

As categorias do novo marco de referência das experiências de aprendizagem de línguas estrangeiras estão explicitadas no QUADRO 3: experiências cognitivas, sociais, afetivas, circunstanciais, pessoais, conceptuais e projetivas (MICCOLI, BAMBIRRA, s/d, s/p).

QUADRO 3 - Sistematização das experiências de aprendizagem de L2

Experiências cognitivas – Eventos relacionados às ações iniciadas pelos *aprendizes* no processo de aprendizagem de conteúdos ou habilidades específicas.

- Cog.1. Experiências nas atividades em sala de aula** – referem-se às atividades ou tarefas em sala de aula.
- Cog.2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas** – referem-se a objetivos identificados de atividades ou tarefas, às dificuldades ou dúvidas no processo de realizá-las.
- Cog.3. Experiências de participação e desempenho** - referem-se à participação / *performance* na aula prestando atenção, lendo ou discutindo ativamente, refletindo *etc.*
- Cog.4. Experiências de aprendizagem** – referem-se ao que foi aprendido das atividades ou tarefas em sala de aula.
- Cog.5. Experiências relacionadas ao ensino** – referem-se à prática do professor; à sala de aula enquanto espaço de aprendizagem; a como o professor apresenta atividades ou tarefas.
- Cog.6. Experiências paralelas às atividades em aula** – referem-se ao livro didático, ao dever de casa, testes, provas, uso de tecnologia digital, reconhecimento e proveito das oportunidades, *etc.*
- Cog.7. Estratégias de aprendizagem** – referem-se a como os aprendizes lidam com os desafios das aulas, fazendo anotações, memorizando, fazendo perguntas, *etc.*

Experiências sociais – eventos relacionados às ações dos aprendizes envolvendo os tipos de interação professor-aprendiz ou aprendiz-aprendiz.

- Soc.1. Interação e relações interpessoais** – referem-se às interações e relações interpessoais do aprendiz com seus colegas de classe.
- Soc.2. Tensão nas relações interpessoais** – referem-se à competição, críticas, correr riscos, colaboração, apoio, *etc.*
- Soc.3. Experiências por ser estudante** – referem-se às vivências do aprendiz na posição de participante da classe.
- Soc.4. Experiências com a prática do professor** – referem-se às relações de poder; como o aprendiz interage com o professor; como avalia o professor.
- Soc.5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo** – referem-se às especificidades do trabalho em grupo – estar em grupo e realizar tarefas em grupo.
- Soc.6. Experiências da turma** – referem-se às descrições da turma de estudantes como um todo; à sala de aula como um lugar de coexistência.
- Soc.7. Estratégias sociais** – referem-se a como o aprendiz lida com a competição, com a crítica; a outras situações sociais desafiadoras em sala.

Experiências afetivas – eventos relacionados às ações do *aprendiz* envolvendo emoções.

- Afe.1. Experiências de sentimentos** – referem-se aos sentimentos positivos e negativos que emerge em sala de aula.
- Afe.2. Experiências de motivação, interesse e esforço** – referem-se a (1) estar motivado ou não; (2) ao interesse pelas aulas e (3) ao esforço despendido a fim de superar obstáculos na aprendizagem.
- Afe.3. Atitudes do professor** – referem-se aos sentimentos e emoções do professor observadas em sala de aula.
- Afe.4. Estratégias afetivas** – referem-se a como o aprendiz lida com sentimentos e emoções.

Experiências circunstanciais – eventos que se referem ao contexto imediato – eventos e circunstâncias que interagem com o aprendiz enquanto ele ou ela aprende – incluindo as pessoas envolvidas e o tempo.

- Cir.1. Experiências institucionais** – referem-se a processos como matrícula, requisitos, outras demandas institucionais.

Cir.2. Experiências relativas à língua estrangeira – referem-se ao status da língua estrangeira, ao status de ser um falante da língua estrangeira, etc.

Cir. 3. Experiências decorrentes da pesquisa – referem-se às atitudes, sentimentos e observações sobre o impacto da pesquisa.

Cir.4. Experiências relacionadas a tempo – referem-se a (1) falta de tempo para atividades e tarefas dentro e fora da sala de aula; (2) ao passar do tempo; (3) a questões sazonais.

Cir.5. Experiências decorrentes do ambiente físico – referem-se a (1) distância; (2) ambiente físico da sala de aula; (3) estrutura física da sala de aula; (4) localização da sala de aula, vizinhança; (5) questões espaciais como a posição na qual o aprendiz senta, os arredores *etc.*

Cir.6. Influência do pesquisador – referem-se a eventos relacionados à influência do pesquisador na sala de aula e no desempenho dos estudantes.

Experiências conceituais – eventos relacionados às ações envolvendo as crenças dos aprendizes.

Cpt.1. Ensino de inglês – referem-se às crenças do aprendiz a respeito do ensino de inglês; da relação professor-estudante ideal; do papel do professor; das atividades e tarefas.

Cpt.2. Aprendizagem de inglês – referem-se às crenças a respeito da aprendizagem de inglês; do papel do estudante, suas responsabilidades.

Cpt.3. Aprendizagem pessoal – referem-se ao seu próprio processo de aprendizagem.

Cpt.4. Outras concepções – referem-se às crenças relacionadas aos pais, à família, relacionamentos, diretores de escola, sociedade, teoria e prática.

Experiências pessoais – Eventos ou circunstâncias que acontecem na vida do estudante em paralelo ao universo da escola

Pes.1. Experiências socioeconômicas – referem-se ao status socioeconômico pessoal do aprendiz ou da escolar onde estuda.

Pes.2. Experiências anteriores – referem-se às experiências de aprendizagem anteriores.

Pes.3. Experiências atuais na vida pessoal – referem-se às experiências singulares dentro ou fora da sala de aula.

Pes.4. Experiências atuais no trabalho e no estudo – referem-se as experiências de estudo na escola; a experiências de como o trabalho afeta o estudo.

Pes.5. Experiências de reflexão – referem-se às reflexões do aprendiz sobre si mesmo, sua identidade de aprendiz ou sua própria aprendizagem.

Pes.6. Experiências de autoconhecimento – referem-se às (1) muitas identidades assumidas pelo aprendiz na sala de aula enquanto aprende ou (2) autopercepção, autoconsciência enquanto indivíduos; (3) com o quê ou com quem se identificam.

Experiências projetivas – Projeções que os estudantes fazem no momento em que narram suas histórias

Pro.1. Experiências experimentais – referem-se ao plano de ação; a algo que o aprendiz pretende fazer.

Pro.2. Experiências desejáveis – referem-se a algo desejável mas difícil de alcançar; a algo que seria bom mudar ou alcançar.

Pro.3. Experiências de necessidade – referem-se às questões que merecem atenção: fluência, comportamentos, sentimentos, alimentação, morar em casa própria, etc.

Pro.4. Experiências vislumbradas – referem-se a objetivos mais distantes; desejos, visões, sonhos; algo impossível de alcançar no momento, eus ideais.

Tais experiências de aprendizagem, enquanto sistemas complexos, aninham-se umas às outras e também aos eventos e circunstâncias do contexto. A Figura 3 evidencia tal complexidade.

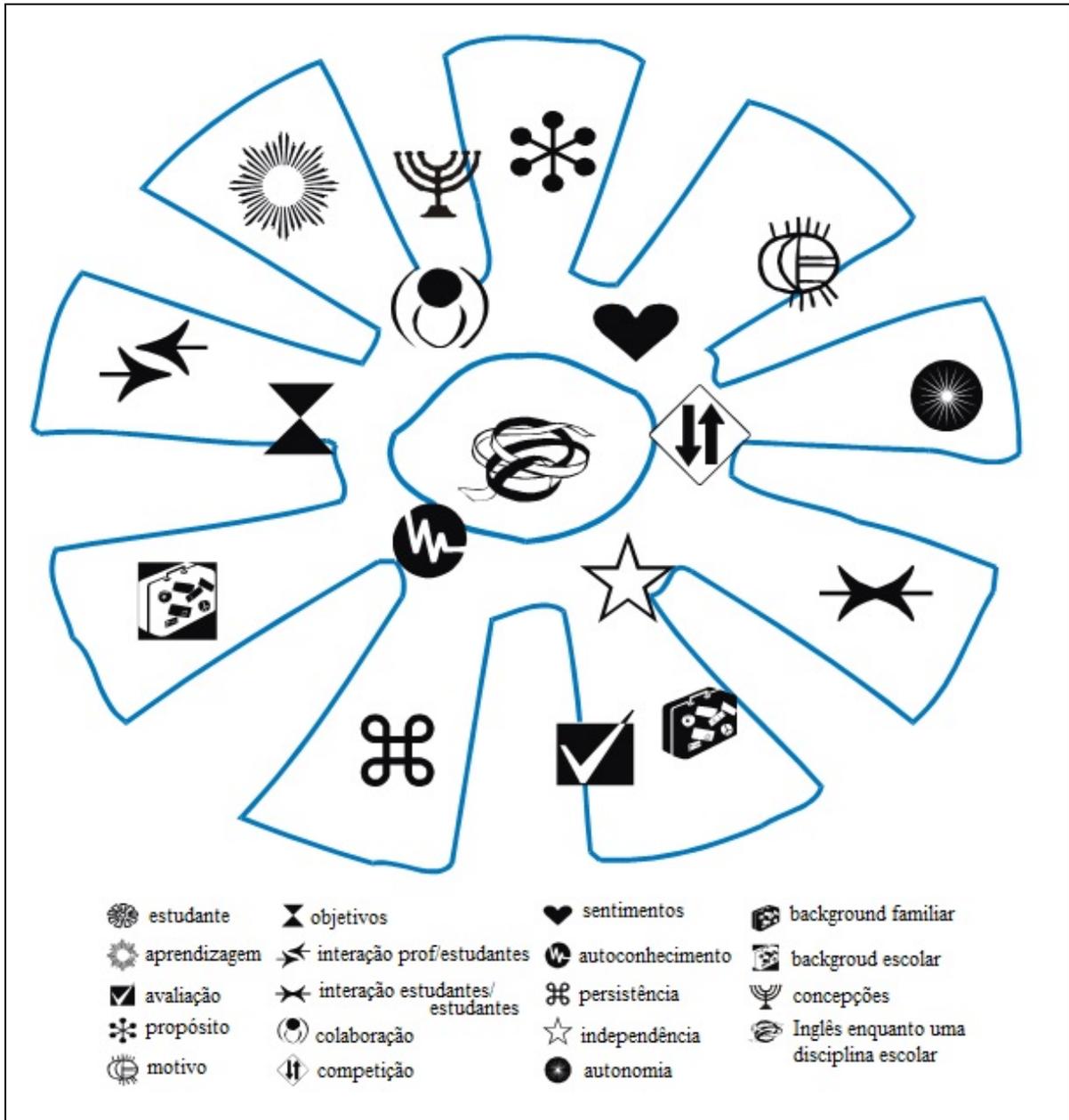


FIGURA 3 – Complexidade das experiências dos estudantes

Fonte: Miccoli (2014, p. 50).

O resultado desse emaranhado de experiências (FIGURA 4) ilustra a complexidade dos eventos presentes na sala de aula, impossíveis de serem considerados isoladamente (MICCOLI; BAMBIRRA, s/d).

Neste trabalho, com base na perspectiva mais recente acerca do construto ‘experiência’ (MICCOLI; BAMBIRRA, s/d; BAMBIRRA; MICCOLI, s/d), com o objetivo de orientar a análise da motivação presente nas experiências de aprendizagem de L2 que emergiram das narrativas de experiências identitárias envolvendo a aprendizagem e/ou o uso de inglês como língua estrangeira dos participantes deste estudo, revisitamos as principais pesquisas realizadas no Brasil e no mundo sobre motivação no período sócio-dinâmico, pesquisas essas que consideram a motivação como um sistema dinâmico complexo, para definir os componentes motivacionais passíveis de emergir nessas narrativas. Passamos a discorrer sobre tais componentes que, a rigor, são também experiências.

2.5. Componentes motivacionais

Historicamente, as diferenças individuais dos aprendizes de L2 foram consideradas variáveis importantes que mediavam o processo de aquisição da L2 e eram capazes de explicar “uma proporção significativa da variação nos resultados e performance dos aprendizes”⁴⁴ (DÖRNYEI, 2017, p. 81). Diante disso, parece relevante rever a teoria a respeito das diferenças individuais na aquisição de L2, para fins de sistematização dos componentes motivacionais buscados nas narrativas estudadas.

Segundo Dörnyei e Ryan (2015), o campo dos estudos das diferenças individuais encontra-se em estágio de transição, e, no momento atual, existem novas visões que buscam reformular a compreensão das características individuais do aprendiz de L2 à luz da perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos. Tradicionalmente, um fator de diferença individual, doravante DI, referia-se a qualquer atributo, traço ou característica pessoal que distingue um ser humano como único, concepção que limitava as DI a características **estáveis**

⁴⁴ No original: *a significant proportion of learner variation in L2 attainment and performance*. Tradução da pesquisadora.

do aprendiz capazes de modificar o processo de aquisição de uma L2 (DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; RYAN, 2015; DÖRNYEI, 2017).

Entretanto, quando vistos a partir das premissas da complexidade, os aprendizes de L2 “não são apenas um produto das interações constantes entre seus vários atributos e contextos individuais, mas tais atributos são também multicomponenciais por natureza, e formam uma estrutura dinâmica holística”⁴⁵ (DÖRNYEI; RYAN, 2015, p. 11). A definição de DI deixa de pautar-se em relações lineares de causa e efeito e a noção do que é ‘interno ao aprendiz’ deixa de significar algo estático e separado do mundo externo. De acordo com os autores (*op. cit.*), tal definição posiciona-se em direção à adaptação constante dos indivíduos às mudanças internas e aos eventos externos.

Diante disso, Dörnyei e Ryan (2015) propõem um novo modelo para a compreensão das características do aprendiz de L2, baseado no construto de personalidade denominado *New Big Five*, desenvolvido por McAdams e Pals (2006). O novo modelo é composto por uma estruturação das características do aprendiz em três níveis: os traços disposicionais⁴⁶, as adaptações características⁴⁷ (ou específicas) e a identidade narrativa relacionada à aprendizagem/ uso de L2⁴⁸.

Na Figura 5, Dörnyei (2017) esquematiza sua proposta atual de representação da psicologia do aprendiz de L2 baseada na narrativa.

⁴⁵ No original: *not only are individuals a product of the constant interactions between their various individual attributes and contexts, but those attributes themselves are also multicomponential in nature and make up a holistic dynamic framework.* Tradução da pesquisadora.

⁴⁶ No original: *dispositional traits.* Tradução da pesquisadora.

⁴⁷ No original: *characteristic adaptations.* Tradução da pesquisadora.

⁴⁸ No original: *L2 narrative identity.* Tradução da pesquisadora.

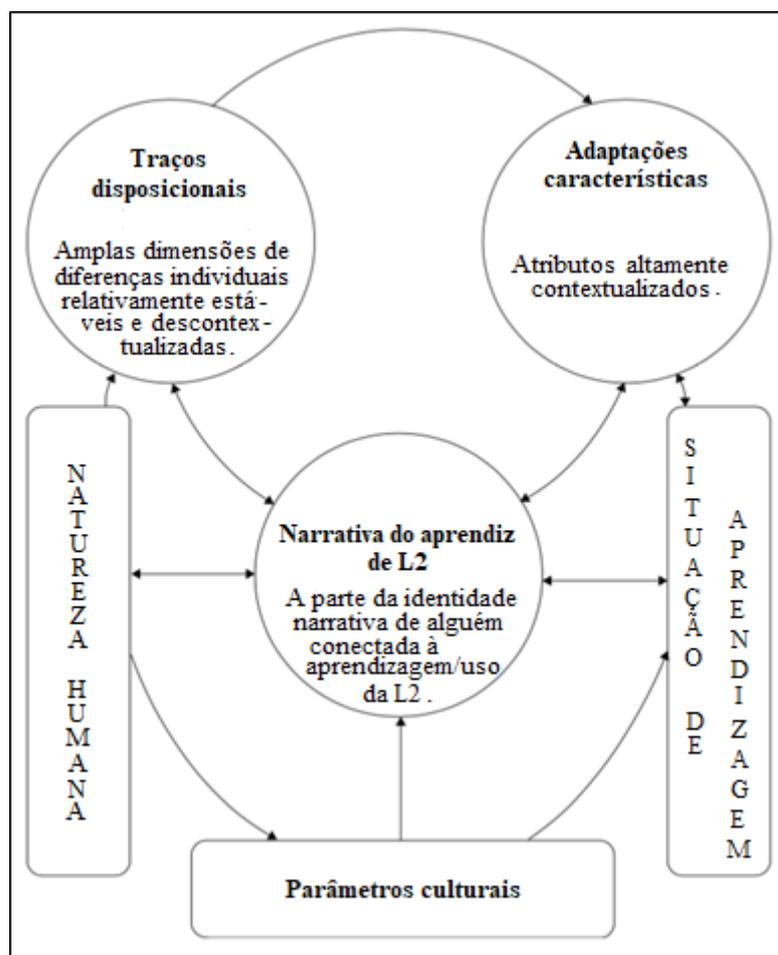


FIGURA 5 – Representação da psicologia do aprendiz de L2 baseada na narrativa⁴⁹

Fonte: DÖRNYEI (2017, p. 88) – Tradução da pesquisadora.

Na representação proposta por Dörnyei (2017) (FIGURA 5), o nível dos traços disposicionais refere-se às dimensões da personalidade que tendem a ser relativamente estáveis e descontextualizadas. De acordo com a edição virtual do dicionário Collins de língua inglesa um fator ‘*dispositional*’⁵⁰ reflete uma inclinação natural ou tendência predominante da mente de um indivíduo. Segundo Dörnyei (*op. cit.*), alguns exemplos de traços disposicionais são: extroversão e introversão, simpatia, obediência, depressão e neurose.

⁴⁹ No original: *A narrative-based representation of the psychology of the language learner*. Tradução da pesquisadora.

⁵⁰ No original: *dispositional* Tradução da pesquisadora. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com>. Acesso em: 28/03/2018

O nível das adaptações características⁵¹, como nos mostra a Figura 5, está relacionado a construtos altamente contextualizados no tempo, lugar e/ou papel social do aprendiz, e que incluem, segundo McAdams e Pals (2006), “motivos, objetivos, planos, esforços, estratégias, valores, virtudes, esquemas, autoimagens, representações mentais de pessoas significativas, tarefas de desenvolvimento, e muitos outros aspectos da individualidade humana”⁵² (p. 208). Podemos considerar as adaptações características como resultado da interação entre traços disposicionais estáveis e a situação de aprendizagem (DÖRNYEI, 2017).

McAdams e Pals (2006, p. 208) argumentam que “a distinção entre traço disposicional e adaptação característica pode não estar perfeitamente clara em todos os casos”⁵³. Simsek e Dörnyei (2017) descobriram que alguns construtos podem ocupar múltiplos níveis, como é o caso da ansiedade que, em um recente estudo qualitativo feito pelos pesquisadores, foi identificada tanto na dimensão de traço disposicional quanto no nível mais situado, de adaptação característica (DÖRNYEI, 2017).

Passamos, então, à ideia de narrativa como conceito identitário evidente, ou seja, a identidade narrativa. Dörnyei e Ryan (2015) colocaram a identidade narrativa do aprendiz de L2 como eixo central do novo modelo porque a consideraram como “o principal mecanismo organizacional – ou dispositivo de coesão – para o sistema inteiro”⁵⁴ (DÖRNYEI, 2017, p. 87). A identidade narrativa está exposta aos efeitos dos demais componentes, representando, conseqüentemente, o elemento mais instável (ou inconstante) da personalidade do indivíduo (DÖRNYEI, 2017).

De acordo com McAdams e McLean (2013), identidade narrativa é “a história de vida internalizada e em evolução, integrando o passado reconstruído e o futuro imaginado de um indivíduo, a fim de proporcionar algum grau de unidade e propósito à sua vida”⁵⁵ (p. 233).

⁵¹ Para esclarecer possíveis indefinições na tradução do termo *characteristic adaptations*, a palavra ‘característica’ deve ser entendida aqui como um adjetivo, referindo-se a um fator típico, específico e situado. Conferir: <https://dictionary.cambridge.org>. Acesso em: 28/03/2018

⁵² No original: *motives, goals, plans, strivings, strategies, values, virtues, schemas, self-images, mental representations of significant others, developmental tasks, and many other aspects of human individuality*. Tradução da pesquisadora.

⁵³ No original: *the distinction between dispositional trait and characteristic adaptation may not be perfectly clear in every case*. Tradução da pesquisadora.

⁵⁴ No original: *the main organizational mechanism – or cohesive device – for the whole system*. Tradução da pesquisadora.

⁵⁵ No original: *a person’s internalized and evolving life story, integrating the reconstructed past and imagined future to provide life with some degree of unity and purpose*. Tradução da pesquisadora.

Para Dörnyei (2017), a identidade narrativa é ainda o elemento que mais está sob controle humano, mantendo o sistema unido e exercendo uma influência formativa sobre ele, ou seja, a mentalidade dos indivíduos será moldada pela maneira como esses indivíduos moldam suas narrativas de vida.

Em síntese, a identidade narrativa relacionada à aprendizagem e uso de L2 pode ser definida como um aspecto específico “integrante da narrativa geral de vida do indivíduo, responsável pelo processamento de experiências anteriores relacionadas à L2 e pela construção de metas futuras”⁵⁶ (DÖRNYEI, 2017, p. 90). Ela está conectada a todos os demais elementos da psicologia do aprendiz de L2 e tanto orienta quanto regula qualquer mudança que venha a ocorrer (DÖRNYEI, 2017).

O modelo retrata como a personalidade emerge através da interação das diferentes características pessoais entre si, dentro de seu próprio nível, com o contexto sociocultural e em resposta às demandas de situações específicas, tudo isso sustentado pela herança biológica do indivíduo (DÖRNYEI; RYAN, 2015; DÖRNYEI, 2017). Segundo Dörnyei (2017), essa é “uma teoria da personalidade mais integrada, que tenta explicar o desenvolvimento dinâmico de pessoas reais em contextos reais”⁵⁷ (p. 87).

Para o autor (*op. cit.*) a nova teoria não rejeita completamente o modelo clássico das variáveis de diferenças individuais, mas sugere um entendimento emergente de individualidade, cujos principais aspectos são: a) “todos nós representamos alguma variação do desenho humano geral”; b) “cada um de nós tem certas afiliações culturais que nos distinguem das pessoas que estão fora de nossos agrupamentos culturais”; c) “todos temos traços disposicionais que são biologicamente/geneticamente e culturalmente fundamentados”; e d) “também temos certas tendências características nas maneiras como nos adaptamos às exigências de situações específicas”⁵⁸ (p. 93). Por fim, somos capazes de compreender os

⁵⁶ No original: *an integral part of the individual's overall life narrative, responsible for processing past L2-related experiences and constructing future goals.* Tradução da pesquisadora.

⁵⁷ No original: *a more integrated theory of personality that attempts to explain the dynamic development of real people in actual contexts.* Tradução da pesquisadora.

⁵⁸ No original: *We all represent some variation on a general human design. Each of us has certain cultural affiliations that distinguish us from others outside our own cultural groupings. We all have certain dispositional traits, which are both biologically/genetically and culturally based. We also have certain characteristic tendencies in the ways by which we adapt to the demands of particular situations.* Tradução da pesquisadora.

aspectos acima quando desenvolvemos uma narrativa contínua que une os aspectos divergentes de nossa psicologia e orienta desdobramentos futuros (DÖRNYEI, 2017).

A motivação, vista tradicionalmente como um atributo específico do aprendiz, diante das mudanças propostas pelo modelo de representação da psicologia do aprendiz de L2 baseada na narrativa, emerge como um construto multidimensional e altamente situado, que, segundo Dörnyei e Ryan (2015), é compatível com o conceito de adaptação característica apresentado anteriormente.

Desse modo, a fim de investigarmos a motivação situada dos aprendizes que se dispuseram a narrar suas experiências de aprendizagem e uso da língua inglesa, observaremos – através da perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos – as relações e efeitos que um número de motivos e/ou componentes motivacionais e variáveis sociais têm sobre esse aprendiz. O foco de análise recairá sobre os componentes motivacionais emergentes do discurso dos participantes, enquanto aprendizes e usuários da língua inglesa.

Com base na teorização da motivação para a aprendizagem de L2 apresentada, indicamos, no Quadro 4, as principais influências motivacionais que podem surgir nas experiências de aprendizagem e de uso de L2 pelos participantes da pesquisa. O processo de elaboração do Quadro 4 será devidamente explicitado no capítulo de Metodologia, item 3.3. (p. 66).

QUADRO 4 – Principais influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem e/ou de uso de inglês como língua estrangeira⁵⁹

	INFLUÊNCIAS MOTIVACIONAIS	COMPONENTES MOTIVACIONAIS, MOTIVOS E/OU ORIENTAÇÕES
EXPERIÊNCIAS IDENTITÁRIAS (Identidade narrativa do aprendiz de L2 – características disposicionais e adaptações características)	EU IDEAL – perspectiva presente (<u>deseja</u> vir a ser)	<ul style="list-style-type: none"> . ter sucesso profissional . afiliar a comunidades imaginadas . ser falante fluente de inglês . melhorar o nível de competência linguística (conseguir interagir em inglês, por exemplo) . ser cidadão global (ter orientação integrativa global: conseguir interagir, jogar, compreender letras de música, assistir a filmes sem legendas, navegar na <i>web</i> livre de usar recursos de tradução <i>etc.</i>) . ser como alguém (um modelo) que fala/domina o inglês
	EU COMPROMETIDO – perspectiva presente (<u>investe</u> em aprender e/ou em usar inglês)	<ul style="list-style-type: none"> . investe na aprendizagem formal (estudar, obter sucesso acadêmico, ir bem nas provas escolares, não sofrer reprovação) . investe na aprendizagem informal ou autônoma (via material impresso como jornais e revistas estrangeiros, dicionários, gramáticas, livros literários <i>etc.</i> ou via recursos disponibilizados na <i>Internet</i> como, por exemplo, usar tecnologia digital para aprender inglês como assistir a filmes, canais do <i>YouTube</i>, jogos, <i>chats</i>, redes sociais <i>etc.</i>) . procura manter-se em contato com a língua ouvindo músicas, configurando seus aparelhos eletroeletrônicos como relógio, telefone celular <i>etc.</i> para que o inglês seja a língua padrão, interagir com falantes de inglês <i>etc.</i> . atem-se a metas e obrigações profissionais (promessas, cobranças íntimas) . atem-se a metas e obrigações pessoais (promessas, cobranças íntimas) . faz intercâmbio, cursos, morar por algum tempo em país de língua inglesa . usa estratégias de aprendizagem e de autorregulação; estratégias de comunicação . reflete sobre sua aprendizagem ou uso de inglês . desenvolve estilos de aprendizagem

⁵⁹ Quadro elaborado a partir das múltiplas influências motivacionais consideradas por Dörnyei (2005-2017) e Miccoli (1997-2018).

	<p>AUTO CONCEITO – perspectiva presente ou passada (<u>acredita</u> / ser ou ter)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . ser extrovertido(a) ou introvertido(a) . ser tranquilo(a) ou ansioso(a) ao usar a língua, tem medo de investir na aprendizagem ou no uso da língua . ser simpático(a) ou antipático(a) (à língua, ao professor, à pessoa a quem ou circunstância a que associa a experiência de aprendizagem ou de uso da língua) . ter competência linguística (real ou presumida) . ter competência física, capacidade (facilidade/dificuldade), aptidão para aprender e/ou para usar a língua . desejar aprender inglês, ter interesse . ter curiosidade, sentir identificação pela língua inglesa, pela cultura de um país falante de inglês <i>etc.</i> . sentir-se cidadão global, . sentir prazer ou desprazer em estudar e/ou em interagir em inglês
	<p>EU NEGADO – perspectiva futura (receia / vir a ser ou ter)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . vivenciar circunstâncias constrangedoras . ser julgado(a) negativamente por usar ou não saber usar o inglês (ser considerado(a) pernóstico(a), convencido(a), melhor do que outrem <i>etc.</i>) . identificado(a) como alguém que não sabe, não fala ou não domina o inglês
<p>EXPERIÊNCIAS CIRCUNSTANCIAIS</p>	<p>CIRCUNSTÂNCIAS EXTERNAS AO SUJEITO – perspectiva presente, passada ou futura</p>	<ul style="list-style-type: none"> . sofre influência familiar para aprender ou usar a língua (agradar ou desagradar, obedecer, compensar, repetir ou contrariar comportamento ou expectativa <i>etc.</i>) . sofre influência social para aprender ou usar a língua (agradar ou desagradar, obedecer, compensar, repetir ou contrariar comportamento ou expectativa <i>etc.</i>) . tem oportunidades inesperadas para usar ou aprender a língua, tem muito ou pouco contato com a língua em sua rotina diária ou semanal . considera inglês uma língua franca . tem questões financeiras influenciando na aprendizagem ou no uso do inglês . falta-lhe oportunidades para usar ou aprender a língua (falta de tempo, dinheiro <i>etc.</i>) . vivencia aspectos circunstanciais de quaisquer outras naturezas (não contempladas nos itens de 1 a 3, como cansaço, interrupção de acesso à <i>Internet etc.</i>)

Fonte: Elaborado por Bambirra e Zanoteli (2018), para esta dissertação.

Uma vez sistematizadas as principais influências e os componentes motivacionais presentes na aprendizagem e no uso de inglês como língua estrangeira, conforme teorização mais recente em Linguística Aplicada, passamos a apresentar a Metodologia da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à classificação da pesquisa, a uma breve explanação dos princípios da pesquisa narrativa e dos procedimentos utilizados para a coleta dos dados, à definição dos participantes do estudo, à explicação dos critérios de análise dos dados coletados, bem como à apresentação das considerações éticas observadas no decorrer da investigação.

3.1. Classificação da pesquisa

Para a realização desta pesquisa de natureza aplicada, utilizamos uma abordagem qualitativa, que, segundo Prodonov e Freitas (2013, p.70) considera a existência de “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável [...] que não pode ser traduzido em números.” De acordo com Page (et al., 2014), no campo dos estudos linguísticos a pesquisa qualitativa preocupa-se com as opiniões dos aprendizes e usuários de uma língua e suas experiências, exatamente um dos objetivos dessa pesquisa ao promover um espaço através da plataforma *Facebook* para dar voz às narrativas de aprendizes de L2. Acreditamos que o emprego de uma metodologia de estudo qualitativa seria capaz de revelar padrões emergentes da interação dinâmica entre as forças motivacionais e demais fatores contextuais presentes nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Sob o ponto de vista de elaboração de seu objetivo geral, esta pesquisa pode ser considerada como eminentemente exploratória, já que se propõe a fornecer informações adicionais sobre um fenômeno subjetivo, dentro de um contexto específico. Assim, nossa investigação tem o formato de um estudo de caso cujos dados foram coletados em uma página do *site* de rede social *Facebook*.

O estudo de caso fundamenta-se no interesse do pesquisador em analisar aspectos variados de um indivíduo ou grupo de pessoas, de acordo com a questão da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nesse trabalho, preocupamo-nos em identificar componentes motivacionais originários da relação entre fatores contextuais e identitários presentes em toda sua complexidade nos aprendizes de inglês como L2.

De acordo com Martins (2006 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 61), “um estudo de caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos”. Na grande área da Linguística Aplicada, na qual insere-se nossa pesquisa, os estudos de caso têm contribuído com teorias e modelos, fornecendo melhor entendimento de questões do campo da identidade e da motivação do aprendiz de línguas em contextos cada vez mais afetados pelo fenômeno da globalização (NORTON, 2013; DUFF, 2014).

A seguir, apresentaremos os princípios da pesquisa narrativa, nos quais se fundamentam nossos métodos e instrumentos de coleta de dados.

3.1.1. Pesquisa narrativa

Sobre a presença significativa da narrativa na história do homem, Barthes (1977, p. 79) declara que, formada por linguagem “falada ou escrita, imagens fixas ou em movimento; [...] sob essa quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em todas as épocas, em todos os lugares, em todas as sociedades [...]”⁶⁰. Portanto, as narrativas são textos ricos em informações subjetivas que dificilmente poderiam ser coletadas através de outro instrumento.

De acordo com Bruner (1991), “organizamos nossa experiência e memória de acontecimentos humanos, principalmente na forma de narrativas – histórias, desculpas, mitos, razões para fazermos e não fazermos algo”⁶¹ (p.4). Utilizamos de narrativas para falar sobre nossas experiências humanas, o que torna a investigação narrativa capaz de explorar experiências situadas de maneira densa e complexa (CLANDININ, CONELLY, 2000). Ao refletirmos sobre quem somos, construímos uma série de autodescrições relacionadas às nossas crenças, motivos, memórias, sonhos e objetivos (MERCER, 2016).

⁶⁰ No original: *spoken or written, fixed or moving images, gestures, and the ordered mixture of all these substances; [...] under this almost infinite diversity of forms, narrative is present in every age, in every place, in every society.* Tradução da pesquisadora.

⁶¹ No original: *we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative—stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing.* Tradução da pesquisadora.

Para Dörnyei (2017), a mentalidade dos indivíduos molda-se através de uma identidade narrativa que, no caso dos participantes dessa pesquisa, apresenta-se como um aspecto específico relacionado às experiências anteriores de aprendizagem e uso de inglês como L2, bem como à construção de metas futuras. Ainda, segundo o autor (*op. cit*), a identidade narrativa relacionada à aprendizagem e uso de L2 está conectada aos demais elementos da psicologia do aprendiz de L2, orientando e regulando quaisquer mudanças que venham a ocorrer. Desse modo, desenvolvemos uma narrativa contínua que une os aspectos divergentes de nossa psicologia e encaminha desdobramentos futuros (DÖRNYEI, 2017). De acordo com Aragão (2007), “a historicidade narrativa se constitui como um agente provocador de atitudes reflexivas, que pode vir a produzir um agente [que] se desloca de um círculo fechado de ação sem reflexão e passa a ser empoderado de seus desejos e escolhas” (p. 96).

Considerando a narrativa como uma das mais primitivas formas de comunicação utilizadas pelo ser humano, a pesquisa narrativa no contexto da aprendizagem de língua estrangeira baseia-se em casos de experiências contadas, a serem analisados de maneira holística, enfatizando as dimensões sociais, afetivas e conceituais do processo de aprendizagem (BENSON, 2005). Segundo Page *et al.*, (2014, p. 121),

o foco na experiência vivida significa que é importante ver as perspectivas das pessoas em qualquer situação e, portanto, fornecer uma visão privilegiada. É necessário ver como os participantes fazem sentido de uma atividade (incluindo suas práticas de linguagem), o que significa para eles e como tais atividades se enquadram no resto de suas vidas.⁶²

Além disso, Miccoli (2010) indica o uso de narrativas para a coleta de experiências vividas, assegurando que “o processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou” (p. 29).

Acreditamos que as mídias sociais *online* oferecem extensas possibilidades para os usuários escreverem sobre si mesmos e uma das maneiras do pesquisador obter uma visão

⁶² No original: *The focus on lived experience means that it is important to see people's perspectives in any situation and so to provide an insider's view. It is necessary to see how participants make sense of an activity (including their language practices), what it means to them and how it fits in with the rest of their lives.* Tradução da pesquisadora.

privilegiada das experiências dos aprendizes é através da análise dos textos produzidos por esses aprendizes e registrados nas plataformas *online* (PAGE et al., 2014).

Assim, passamos a descrever, em seguida, os procedimentos utilizados para a coleta de narrativas de aprendizagem e uso de inglês como L2 para os fins de análise e tessitura de conclusões dessa pesquisa.

3.2. Coleta dos dados

Conforme dito na Introdução deste trabalho, a página *Humans of All Accents* (FIGURA 6) foi criada no *site* de rede social *Facebook* no dia 01/05/2017, com o objetivo de compartilhar histórias de pessoas de diferentes lugares e suas percepções sobre a aprendizagem e o uso que atualmente fazem (ou até do que gostariam de fazer) de uma língua estrangeira.

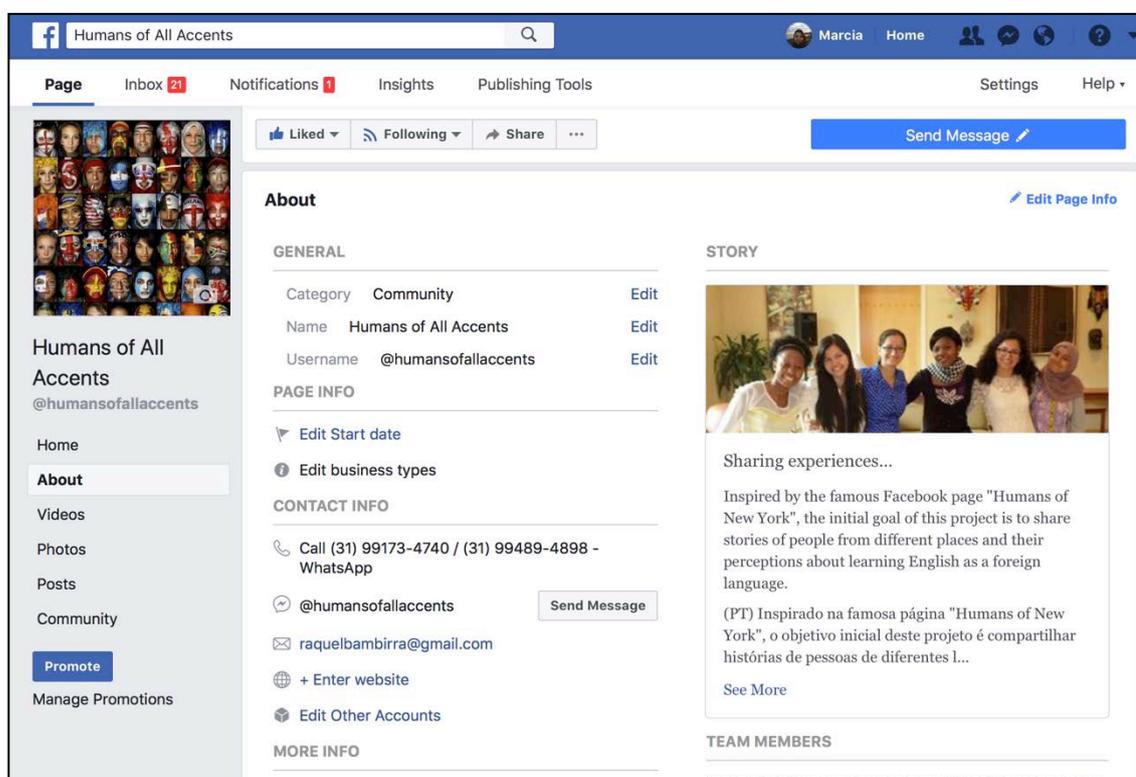


FIGURA 6 – A página *Humans of All Accents*

Fonte: Captura de tela feita pela pesquisadora.

A página foi configurada como pública, no sentido de que é visível a todos os usuários do *Facebook*, na categoria de comunidade. Somente a pesquisadora e a professora orientadora, no papel de administradoras, têm configuração habilitada para postar na página (FIGURA 7). Aos administradores da página é permitido gerenciar todos os aspectos, sendo possível que uma administradora fique ciente de qualquer alteração feita pela outra.

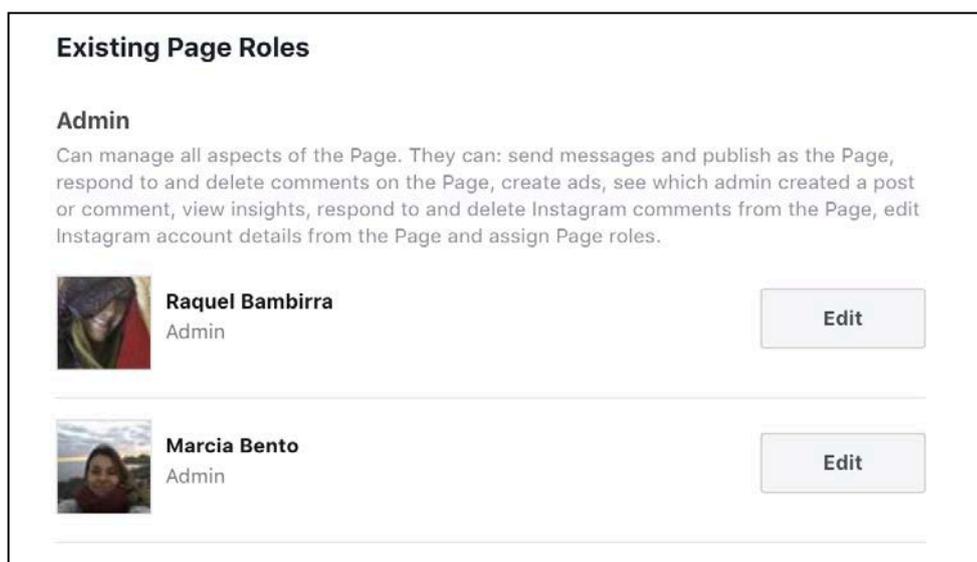


FIGURA 7 – Configurações de administração da página *Humans of All Accents*

Fonte: Captura de tela feita pela pesquisadora.

Qualquer usuário do *Facebook*, mesmo que não seja seguidor da página, pode entrar em contato por meio de envio de mensagem privada. Aos seguidores é permitido postar comentários a qualquer momento, inclusive marcar amigos que não seguem a página. As configurações gerais feitas pela pesquisadora e sua orientadora encontram-se apresentadas na Figura 8.

The screenshot shows the Facebook page settings for 'Humans of All Accents'. The page is currently published. The settings are organized into several sections:

- General:** Includes options for Messaging, Edit Page, Post Attribution, Notifications, Messenger Platform, Page Roles, People and Other Pages, Preferred Page Audience, Partner Apps and Services, Branded Content, Instagram, Featured, Crossposting, Page Support Inbox, and Payments.
- Page Visibility:** Page published (Edit).
- Visitor Posts:** Choose who can publish to your Page timeline (Edit).
- Reviews:** Reviews are turned off (Edit).
- News Feed Audience and Visibility for Posts:** The ability to narrow the potential audience for News Feed and limit visibility on your posts is turned off (Edit).
- Messages:** People and Pages can contact my Page privately. (Edit).
- Tagging Ability:** Other people can tag photos posted on my Page. (Edit).
- Others Tagging this Page:** People and other Pages can tag my Page. (Edit).
- Page Location for Frames:** Other people can use your Page's location for photo and video frames. (Edit).
- Country Restrictions:** Page is visible to everyone. (Edit).
- Age Restrictions:** Page is shown to everyone. (Edit).
- Page Moderation:** No words are being blocked from the Page. (Edit).
- Profanity Filter:** Set to strong (Edit).
- Similar Page Suggestions:** Choose whether your Page is recommended to others (Edit).
- Page Updates:** Page posts are automatically published when you update Page info, reach milestones, receive reviews and more. (Edit).
- Post in Multiple Languages:** Ability to write posts in multiple languages is turned on (Edit).
- Translate Automatically:** Your posts may show translations automatically for people who read other languages (Edit).

The interface includes a top navigation bar with 'Page', 'Inbox 20+', 'Notifications', 'Insights', and 'Publishing Tools'. The 'Settings' tab is selected, and a 'Chat (Off)' button is visible at the bottom right.

FIGURA 8 – Configurações gerais da página *Humans of All Accents*

Fonte: Captura de tela feita pela pesquisadora.

Uma vez criada a página, a pesquisadora e sua orientadora passaram a divulgá-la e a coletar narrativas em forma de depoimentos para alimentar a página e promover a interação do público com as postagens. A seguir, passaremos à descrição detalhada do *corpus* de estudo e procedimentos para postagem na página *Humans of All Accents*.

3.2.1. Definição do *corpus* de estudo

Tivemos o compromisso de publicar uma narrativa inédita por dia até o dia 15/01/2018, integralizando 08 meses de coleta de dados. Não houve postagens aos domingos. O *corpus* foi integralizado com 210 narrativas publicadas. Os comentários feitos às postagens pelos seguidores da página, a princípio, integrariam o *corpus* de análise. Porém, em função de

sua qualidade (são superficiais e não encerram experiências de quem os escreveu, como era nossa expectativa inicial) e quantidade (aproximadamente 180), decidimos excluí-los.

3.2.2. Alimentação da página *Humans of All Accents*

O movimento de divulgação da página *Humans of All Accents* iniciou-se entre amigos, colegas de trabalho, alunos e amigos de amigos da professora orientadora e da pesquisadora. Como a coleta envolveu muitos detalhes, enviamos para as pessoas via *WhastApp*, *e-mail* ou *Messenger*, uma mensagem-convite (APÊNDICE A), pedindo sua participação na produção das narrativas e na divulgação do projeto.

O público alvo da página pode ser descrito como aprendizes e/ou usuários de inglês como língua estrangeira. Nossa amostra foi determinada por conveniência, em função dos depoimentos que nos foram enviados, já que todos os depoimentos que nos foram enviados foram publicados integralmente.

Os requisitos para que um depoimento fosse publicado eram:

1. que o participante fosse falante/aprendiz de inglês como L2;
2. que os depoimentos fossem realizados em arquivo de texto, ou áudio (máximo de 2 minutos), ou vídeo (máximo de 2 minutos), em língua portuguesa e/ou inglesa, devendo os arquivos de áudio e de texto serem acompanhados por uma foto do autor.

Para compor o conteúdo dos depoimentos, foram oferecidas três possibilidades, ou seja, as pessoas deveriam escolher uma das seguintes perguntas para responder: (1) através de um relato de uma experiência em que você precisou usar o inglês (ainda que não tenha usado); (2) se você tiver vontade de aprender a falar inglês fluentemente, pergunto: por quê? Para quê?; e (3) quais foram as razões, as circunstâncias de vida que te levaram a aprender o inglês que você sabe?

Como apontado anteriormente, somente a pesquisadora e a professora orientadora, nos papéis de administradoras, poderiam postar conteúdo na página. Essa escolha foi feita para que houvesse uma padronização do formato dos *posts* e para que sempre tivéssemos acesso

prévio ao conteúdo, no intuito de filtrar depoimentos inapropriados, antiéticos e que desrespeitassem os direitos humanos, caso surgissem. Achamos relevante relatar que nenhum depoimento precisou ser editado ou eliminado por ser inapropriado, o que demonstra uma atitude bastante positiva por parte dos informantes da pesquisa. Compreenderam o intuito da postagem e colaboraram honestamente.

A partir do recebimento dos depoimentos em áudio, vídeo ou por escrito, passamos à transcrição dos arquivos quando necessário, e à preparação para que fossem postados. Os arquivos em formato de texto escrito e de vídeo, no que se refere a seu conteúdo, foram postados exatamente como os recebemos. No entanto, pelo fato de que a plataforma do *Facebook* não oferecer a possibilidade de postagem de arquivos em formato de áudio, decidimos por providenciar a sua transcrição. Todos os depoimentos realizados em língua portuguesa foram submetidos ao processo de versão para a língua inglesa, para que ao postar em duas línguas tivéssemos maior alcance aos usuários do *Facebook*. Obtivemos um pequeno número de depoimentos produzidos originalmente em língua inglesa, que receberam o tratamento inverso – sofreram o processo de tradução.

Os arquivos em formato de áudio e de texto foram acompanhados de uma foto do autor, que não necessariamente expõem a identidade do participante, já que ele(a) poderia optar por nos fornecer uma foto de costas, de longe, desfocada, ou mostrando apenas parte do corpo. O valor da foto para nossa pesquisa não é puramente ilustrativo. Não temos o objetivo de analisá-las como parte integrante da narrativa. No entanto, sabemos que, além de chamar a atenção para o depoimento, a imagem é uma forma de customização da postagem – recurso bastante valorizado pelos internautas, como a melhor maneira de expressar sua identidade e humor ao criar o depoimento. Mais do que isso, ela (a imagem) aumenta a credibilidade dos relatos, na medida em que sua autoria é publicada, ainda que se tratasse de pessoa desconhecida, eliminando a possibilidade de se publicarem relatos fictícios, criados pela pesquisadora, por exemplo.

Ainda buscando customizar os depoimentos, com a concordância dos informantes, a maioria trouxe, além da foto, a indicação de um lugar que lhes servisse de referência – local onde nasceu ou onde mora atualmente ou ainda local em que a foto havia sido tirada. Por fim, nos comentários, colocávamos o *link* para o perfil daqueles que tinham perfil cadastrado no

Facebook, por meio da indicação de seus nomes na plataforma, se assim o desejaram. A grande maioria dos informantes desprezou o anonimato e pediu que seu depoimento fosse disponibilizado ampla e publicamente, com tais *links* para o seu perfil pessoal, para que eles fossem facilmente visualizados principalmente por seus seguidores na plataforma.

Para operacionalização das postagens, os depoimentos foram numerados, em função da ordem de recebimento, e reunidos em um arquivo digital a fim de programarmos as postagens diárias. A pesquisadora responsabilizou-se pelas postagens a serem feitas de segunda à quarta-feira e a professora orientadora foi responsável pelas postagens de quinta-feira ao sábado. Optamos por não postar conteúdo aos domingos.

Uma vez detalhada a composição do *corpus* de análise, no próximo tópico, explanaremos os critérios utilizados para a análise das narrativas.

3.3. Critérios para análise dos dados

A categorização tem o objetivo de facilitar a análise de conteúdo, levando aos processos de descrição e interpretação dos resultados. Para analisar as narrativas publicadas, lançamos mão do conteúdo do Quadro 4 (p. 56/57), que encerra uma categorização de experiências identitárias de natureza motivacional encontradas.

A criação do Quadro 4 (p. 56/57) partiu do processo denominado *open coding*, que compreende a criação de categorias iniciais de análise a partir de possíveis conexões entre a teoria e padrões emergentes de uma primeira leitura dos dados coletados (MACKEY; GASS, 2005). Para Moraes (1999), é necessário tomar-se uma decisão inicial sobre quais temas estão de acordo com os objetivos da pesquisa e assim foi feito.

Categorias e subcategorias de análise foram estabelecidas com base na teorização sobre motivação, identidade (GARDNER, 2010; DÖRNYEI, 2005-2017) e experiências de aprendizagem de L2 (MICCOLI 1997-2018), conforme o marco atual de referência de experiências de aprendizagem atualizado por Miccoli e Bambirra (s/d).

As categorias criadas foram intituladas **influências motivacionais**, conforme Figura 9. Tais categorias extrapolam, em muito, o conteúdo da proposição inicial de Dörnyei (2001)

com o mesmo nome, já que, neste trabalho, tais influências abarcam também, e principalmente, experiências identitárias, conforme definidas pelo próprio Dörnyei (2009; 2014) em seu sistema automotivacional, e as experiências de aprendizagem de L2 categorizadas por Miccoli (1997-2018).



FIGURA 9 – Categorias de análise

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No entanto, sabíamos que o conteúdo das narrativas nos traria experiências de aprendizagem e de uso do inglês como L2 e que, para categorizá-las, precisaríamos primeiramente identificá-las.

A identificação das experiências identitárias de natureza motivacional que emergiram dos dados, experiências essas que denominamos simplesmente **componentes motivacionais**, foi feita da seguinte forma: inicialmente, separamos uma amostra de aproximadamente 10% dos dados transcritos para análise, já pensando em submetê-la posteriormente a uma validação externa, e marcamos nas narrativas cada componente motivacional encontrado, com cores distintas.

Tal procedimento levou-nos a identificar um grande número de componentes motivacionais, os quais foram inseridos nas categorias já existentes (influências motivacionais), na condição de subcategorias, na expectativa de podermos isolar tais elementos, quantificá-los, descrevê-los e interpretá-los, oferecendo uma análise mais robusta e completa dos dados coletados.

As pesquisas qualitativas tendem a ser interpretativas, visando à construção de uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados e, não raro, utilizam o *feedback* de avaliadores externos para validar categorias criadas, bem como a interpretação dos resultados (MORAES, 1999; DÖRNYEI; USHIODA, 2011; PAGE *et al.*, 2014). Tal procedimento encontra-se sugerido por Dörnyei (2007) ao discorrer sobre a importância da avaliação externa de categorias e procedimentos de análise de dados dessa natureza.

Uma vez identificados todos os componentes motivacionais presentes nessa amostra, convidamos para validação externa uma professora doutora que atua na Universidade Federal de São João Del-Rey, cujos mestrado e doutorado tiveram por foco as experiências de aprendizagem e as de ensino de inglês como L2, respectivamente, e o marco de referência de experiências de Miccoli (2014) amplamente utilizado. Trata-se de uma pesquisadora experiente, membro do Grupo de Pesquisa ACCOOLHER.

Buscamos uma coincidência mínima de 80% entre as categorizações feitas por nós e pela referida professora, em 10% do total dos dados coletados, para considerarmos validadas as categorias e, principalmente, as subcategorias de análise propostas. A princípio, o percentual de coincidência mostrou-se insuficiente (54,5%), o que nos fez debruçarmos sobre o material para compreender as inconsistências que tais categorias e subcategorias abrigavam. Não foi difícil perceber que o problema estava no nível de detalhamento das subcategorias, que dificultava, por vezes, a classificação de uma ou outra subcategoria. No que se refere às categorias, em um total de 251 categorizações, obtivemos um percentual de coincidência de 82,1%, número suficiente para validá-las (APÊNDICE B). Sendo assim, decidimos pela eliminação das subcategorias. Em outras palavras, na análise dos dados desta dissertação, os componentes motivacionais continuaram sendo as nossas unidades de análise, porém foram classificados somente em função de sua respectiva categoria.

Uma vez validadas as categorias, ajustamos o Quadro 4 (p. 56/57), explicitando as perspectivas presente, passada ou futura de cada uma delas, em função do marco teórico do trabalho. Passamos então à identificação e à categorização dos componentes motivacionais no restante das narrativas de aprendizagem ou de uso de inglês.

A seguir, os componentes motivacionais foram quantificados por categoria para informar a análise dos dados em duas perspectivas: (1) o todo dos dados e (2) a representação

de cada categoria desse todo em particular, buscando evidências de como os elementos motivacionais emergentes se articulavam.

Passamos então à fase de descrição dos resultados, gerada a partir da produção de um texto síntese que expressasse “o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise” (MORAES, 1999, p. 9) e, finalmente, ao processo de interpretação dos resultados. A abordagem indutiva da análise de conteúdo não tem o objetivo de generalizar ou testar proposições, sendo assim, a interpretação partiu da informação manifesta no texto e limitou-se a inferir sentidos somente quando autorizados pelo contexto discursivo (MORAES, 1999, p. 10).

Diferentemente das ciências exatas e positivistas, a consistência e a confiabilidade desta pesquisa não pode ser garantida por meio de medidas estatísticas, mas sim pela precisão, profundidade e ampla documentação do processo de interpretação utilizado pelo pesquisador (PAGE *et al.*, 2014).

Detalhados os critérios utilizados para a realização da análise dos dados, finalmente, porém não menos importante, passamos a apresentar as considerações éticas do estudo.

3.4. Considerações éticas

Ainda que não seja possível garantir o total anonimato dos participantes em nenhum contexto da *Internet*, precisamos ser transparentes quanto às escolhas éticas feitas durante a pesquisa (MARKHAM, 2011). As diretrizes da Associação de Pesquisadores da *Internet* sugerem a inexistência de decisões universais, no sentido de que cada projeto de pesquisa deve aplicar princípios relativos a seus contextos individuais, considerando também os termos e condições que regem o *site* de rede social específico da pesquisa (PAGE *et al.*, 2014).

De acordo com os termos e legislações do *Facebook*⁶³, os membros que desejarem coletar informações dos demais usuários deverão:

⁶³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/legal/terms>>. Acesso em: 17/12/2017.

obter o seu consentimento, deixar claro que você (e não o *Facebook*) é quem está coletando as informações (...). Você irá notificar e obter o consentimento do usuário para o uso do conteúdo e informações coletadas. Você é responsável por garantir todas as permissões necessárias para reutilizar esse conteúdo e informações.

O Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG foi credenciado ao sistema nacional CEP/CONEP em dezembro de 2017, iniciando suas atividades apenas em maio de 2018, quando nossa coleta de dados já estava finalizada. Após a Qualificação, que se deu em março de 2018, o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG dispensou a submissão deste trabalho ao Comitê de Ética.

No caso dessa pesquisa, não houve assinatura de Termo de Consentimento. O simples fato de os participantes nos enviarem depoimentos já significa que consentiram com a sua publicação, uma vez que isso foi informado na carta convite para a produção dos depoimentos, bem como na página inicial do *Facebook* que abriga os depoimentos (<<https://www.facebook.com/humansofallaccents/>>), conforme Figura 10.



FIGURA 10 – *Post*-convite para publicação de depoimentos na página

Fonte: Captura da tela inicial da página '*Humans of All Accents*' do *Facebook*.

A lógica inerente à participação em uma rede social faz com que o anonimato seja relegado a um segundo plano pelos participantes. O seu objetivo ao enviarem seus depoimentos é o de compartilhar, com o maior número de pessoas possível, conhecidas ou não, as suas histórias, os seus pontos de vista, sobre o tema dado. Não raramente, eles começavam seus depoimentos dizendo o nome verdadeiro (informação que sugerimos que fosse omitida) e, por vezes, dando até mais informações pessoais. Alguns participantes, após terem seus depoimentos publicados na nossa página, compartilhavam-no também em suas páginas pessoais, na expectativa de aumentar, ainda mais, o público leitor.

Conforme já mencionado, aos poucos participantes que preferiam não se identificar, foram sugeridas maneiras de fazê-lo, como enviar foto em que estivessem de costas ou muito longe da câmera, ou que usassem um filtro *etc.*

Tomamos o cuidado de avisar aos participantes que os depoimentos enviados seriam postados na página *Humans of All Accents*, incentivando-os a visitarem-na antes de fazer seus depoimentos inclusive. E, claro, assegurando-lhes o direito de ter os depoimentos retirados do ar caso eles assim decidissem, a qualquer momento.

Certificamo-nos de que todas as informações sobre a pesquisa fossem oferecidas aos participantes que se interessaram por conhecê-las. Aos demais, bastou-lhes saber que a iniciativa de criação e alimentação da página serviria, a princípio, para a coleta de dados para uma pesquisa de mestrado.

Por fim, com o objetivo de proteger os participantes, optamos por suprimir dos depoimentos apenas detalhes como nomes de estabelecimentos de ensino que frequentam, seus locais de trabalho, endereços *etc.*, cuja divulgação pudesse comprometer a segurança ou trazer algum outro risco para o participante.

Uma vez descrita a metodologia de coleta e de análise dos dados coletados, seguimos à apresentação e discussão dos resultados a partir da próxima sessão.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pretendemos apresentar e estabelecer a discussão dos resultados focando nos **componentes motivacionais** emergentes do discurso dos participantes, partindo da representação quantitativa de suas ocorrências, com o objetivo de evidenciar a **composição da motivação** para aprender e/ou usar a língua inglesa como L2, bem como explorar indícios da existência da motivação do tipo **integrativa global**, considerando o significado de tais constatações.

4.1. Componentes motivacionais, motivos e orientações dos participantes

Idealmente, as pesquisas baseadas na complexidade buscam manter uma perspectiva holística, o que implica que os resultados não devem ser deduzidos a partir da análise de componentes individuais isolados. Entretanto, segundo Mercer (2011, 2016), não é totalmente aleatório o que emerge dos dados, o que torna inevitável a aplicação de algum grau de reducionismo, definindo limites e selecionando unidades de análise.

A fim de construir a discussão final dos resultados dessa pesquisa, em um primeiro momento, focaremos em cada categoria de influências motivacionais, sem perder de vista que estamos observando a emergência de fragmentos de um quadro holístico maior.

Nos 210 relatos de experiências de aprendizagem e/ou uso de inglês como L2 coletados e separados para análise neste estudo, foram encontrados um total de 1430 componentes motivacionais, categorizados em função das seguintes influências motivacionais (cf. QUADRO 4): 1) **eu ideal**; 2) **eu comprometido**; 3) **autoconceito**; 4) **eu negado**; e 5) **circunstâncias externas** ao sujeito.

Tal como exposto pela Figura 11, dos 1430 componentes motivacionais encontrados nas narrativas, 29 foram classificados como pertencentes à categoria de influência motivacional intitulada **eu ideal**, representando 2% do total. A categoria do **eu comprometido** corresponde a 22% do total de componentes, com 318 ocorrências. Por sua vez, a categoria motivacional intitulada **autoconceito** destaca-se com o maior percentual de ocorrências, representando 38% do total, com 538 componentes motivacionais identificados,

seguido da categoria associada às **circunstâncias externas** ao sujeito que, com 523 emergências, corresponde a 37% das experiências categorizadas. Por fim, a categoria do **eu negado** corresponde a 1% do total com 22 ocorrências.

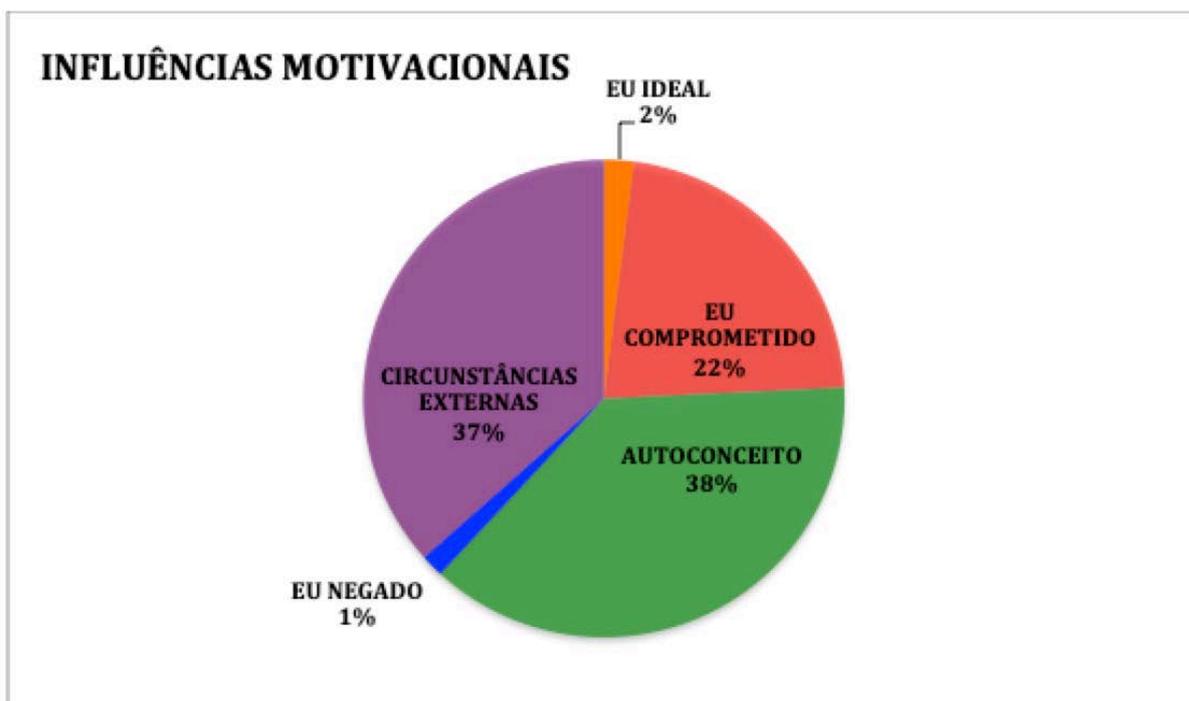


FIGURA 11: Principais influências motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem e/ou uso de inglês como L2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Parece possível afirmar que as experiências vivenciadas e narradas pelos participantes da pesquisa foram moldadas principalmente pelo **autoconceito** e as **circunstâncias externas** a eles, relacionadas aos aspectos contextuais com os quais tais experiências interagiram no momento em que emergiram em seu discurso. Tal incidência de **autoconceito** corrobora a pesquisa de Bambirra (2009), no que se refere a sua conclusão de que a autoestima é fator essencial à aprendizagem de L2. Também é interessante perceber que os participantes atrelam aprendizagem e uso da língua estrangeira, no caso inglês, como algo construído

propositadamente, resultado de esforço, de investimento pessoal.

Por outro lado, a baixa incidência de componentes característicos do **eu ideal** e do **eu negado** parecem sinalizar para uma falta de visão de si em perspectiva futura por parte dos informantes que, por si só, não é fator negativo. No entanto, entendemos que ambas as categorias oferecem um grande potencial motivacional que pode e deve ser explorado por professores e/ou estudantes autônomos, conforme sugerem Dörnyei e Ushioda (2011).

Uma vez analisados por categoria de influências motivacionais os 1430 componentes motivacionais que emergiram dos dados, passamos à verificação de sua incidência por categoria.

4.1.1. 1ª categoria: **Eu ideal**

Identificar o **eu ideal** como componente motivacional mostrou-se uma tarefa complexa, uma vez que, além de representar objetivos, desejos, aspirações e necessidades do aprendiz de aprender e/ou falar inglês, o conceito de **eu ideal** exige que, em uma perspectiva presente, a pessoa projete uma visão futura de si mesma. Em outras palavras, trata-se de uma experiência projetiva – vivenciada no presente sobre algo que almeja em um futuro, uma imagem sobre si mesma como um falante de inglês competente (DÖRNYEI, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Dessa forma, nem sempre desejos, interesses, objetivos de longo prazo ou planos futuros podem ser classificados como manifestações da presença de um **eu ideal** (DÖRNYEI, 2009, p. 17). Há que investigar mais a fundo o significado de tais experiências para os participantes, a fim de confirmar a existência da visão de si mesmos como falantes ideais da língua inglesa.

Foram identificadas um total de 29 ocorrências de experiências de aprendizagem e de uso de inglês como L2 nas quais foi possível detectar a existência de um **eu ideal** criado através da visualização pelo aprendiz de suas possibilidades futuras no que diz respeito à sua competência em língua inglesa (FIGURA 12).

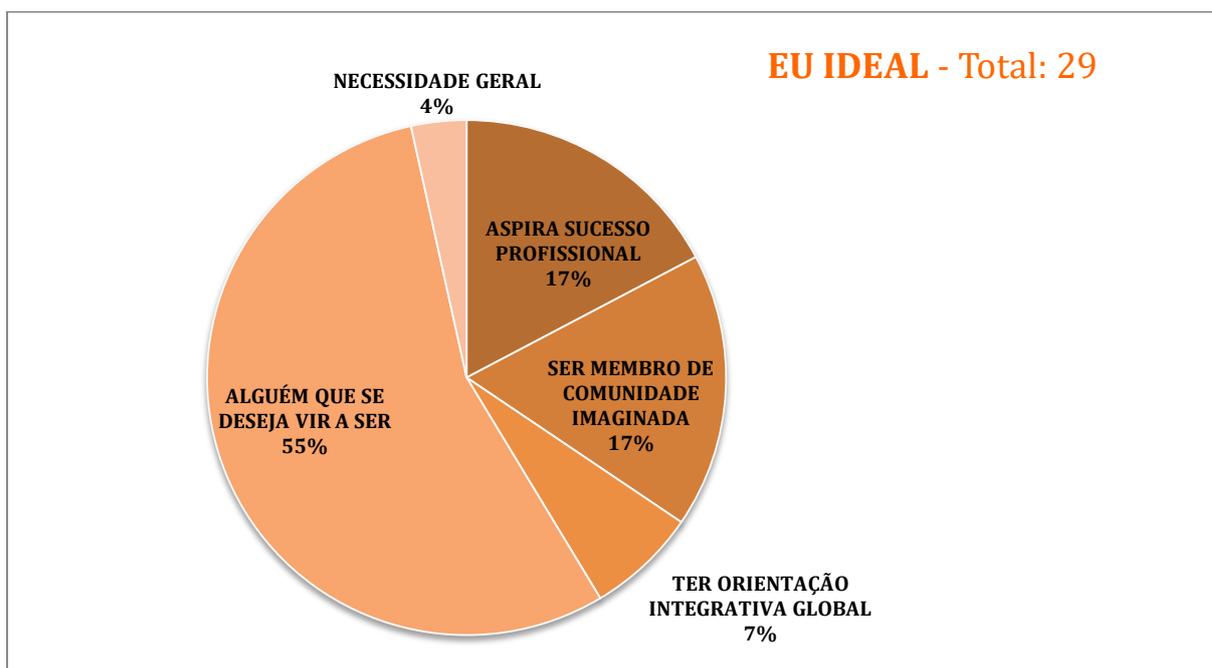


FIGURA 12 – Componentes que se destacaram na categoria do eu ideal

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Dentro desse total destaca-se, com 55% das ocorrências, o componente motivacional ‘**alguém que se deseja vir a ser**’. As experiências dos participantes reforçam a proposição de Dörnyei (2005; 2009) do potencial motivacional da visão que os indivíduos têm de si mesmos no futuro enquanto falantes de inglês, levando-os a investir na aprendizagem da L2 com o objetivo de reduzir a discrepância entre seu eu no presente e seu **eu ideal** em perspectiva futura. Os excertos a seguir evidenciam o fato:

N39: *About my English, I have some experiences, at the moment. **I want to be a great musician** and travel a lot to other countries.*

N83: *The first time I remember the presence of the English as a language in my life was when I was a teen and started watching 007 James Bond movies several times. Back then I used to prefer the original audio **and hearing that wonderful British accent** always pushed me to at least try to communicate on that language **someday**.*

N87: Lembro-me até hoje quando ‘achei’ um CD da cantora canadense, Avril Lavigne, na banca de revistas em frente ao cursinho de inglês. **Uma mulher que falava em suas músicas sobre autonomia, poder e atitude, fez-me querer ser uma artista, uma cantora igual a ela.**

A participante autora da narrativa **N39** afirma ter 14 anos. Apesar de a adolescência ser um período em que muitos aprendizes idealizam o futuro, ela tem em mente um ideal específico: “*to be a great musician*”. Com o uso da construção verbal “quero ser” (“*want to be*”), ela elabora essa visão futura, que se dá em perspectiva presente, característica do **eu ideal**. Para confirmar o fundamento de sua visão de futuro ela nos enviou uma foto de si mesma segurando um violino, de modo que o instrumento estivesse em destaque, na sua frente, dificultando a identificação de sua figura, mas mostrando que ela alimenta um componente identitário futuro em torno do ser uma grande musicista (“*a great musician*”). Segundo Kress e van Leeuwen (1996), quando uma imagem se sobrepõe à outra, ainda que parcialmente, elas são lidas como tendo igual valor de informação, ou seja, o seu significado tende a ser coincidente.

No excerto de **N83**, temos um componente que evidencia afiliação a uma comunidade imaginada e, e no de **N87**, a influência de alguém importante na criação de uma visão, ambos componentes motivacionais também característicos do **eu ideal** (USHIODA; DÖRNYEI, 2012). O participante do excerto **N83** sente-se atraído a falar como um membro da comunidade imaginada de pessoas que falam inglês com sotaque britânico, identifica-se com tais pessoas (cf. NORTON, 2001; RYAN, 2006), e o de **N87** quer ser como mulheres fortes e de atitude como as personagens cantadas por Avril Lavigne.

Parece possível afirmar que o investimento que esses participantes fazem no desenvolvimento de sua competência linguística, em um determinado momento do passado passou a apoiar-se em modelos específicos de falantes de inglês representados por produtos culturais, nesse caso, o cinema e a música. Em **N83**, percebemos uma aspiração que se aproxima do conceito tradicional de orientação integrativa de Gardner (2010), ou seja, “uma disposição ou habilidade afetiva para assumir características de outro grupo cultural”⁶⁴ (p. 9). Tal orientação integrativa fica evidente quando o participante aponta o desejo de desenvolver um sotaque vinculado a um grupo específico de falantes de inglês: os britânicos (DÖRNYEI, 2009).

⁶⁴ No original: *a willingness or affective ability to take on characteristics of another cultural group*. Tradução da pesquisadora.

Por sua vez, a participante do excerto **N87**, descreve com detalhes o modelo identitário que aspirava para si mesma - além da habilidade de cantar, seu **eu ideal** agrega traços como “autonomia, poder e atitude”.

Na Figura 11, complementar ao componente “alguém que se deseja vir a ser”, é preciso destacar a emergência do componente “**ser membro de comunidade imaginada**” como elemento capaz de impulsionar a aprendizagem de inglês, com 17% das ocorrências. Como visto na seção 2.3, as “**comunidades imaginadas**” se referem a grupos de pessoas com interesses em comum que não se encontram imediatamente acessíveis fisicamente, mas aos quais os aprendizes e usuários de L2 podem vir a se afiliar através da imaginação (KANNO; NORTON, 2003).

Diante do contexto brasileiro, onde o inglês é língua estrangeira, os aprendizes nem sempre têm contato direto com falantes da língua, nativos ou não. Assim, o contato com a língua e as culturas alvo através das comunidades imaginadas pode ser visto como um meio significativo de acesso à língua inglesa (RYAN, 2006). Tais comunidades possibilitam não apenas o acesso, mas também que o aprendiz crie uma visão futura de si como membro ativo desses grupos, uma visão que pode ser orientada, nesse caso, somente pela capacidade de se comunicar na língua utilizada pelo grupo. Podemos observar na narrativa **N22**, que a participante atribui seu progresso na aprendizagem do inglês ao requisito indispensável de ter que falar inglês para fazer parte da comunidade imaginada de fãs do filme *Titanic*:

N22: (...) eu comecei a aprender inglês com 8 anos, e foi na escola, nunca fiz cursinho. **E o grande "salto" que eu dei foi quando encontrei amigos virtuais do mundo todo através de uma página de fãs de Titanic ♥ amo conversar com eles porque é meio que obrigatoriamente eu tenho que falar inglês, e isso é incrível.**

Neste excerto, observamos a influência significativa da *Internet* viabilizando o acesso à L2.

Em seguida, também com 17% de incidência, temos o componente “**aspira sucesso profissional**”. Este componente representa um motivo instrumental de longo prazo com foco na promoção, ou seja, o desejo do aprendiz de ser proficiente na língua inglesa para avançar na carreira profissional (DÓRNYEI; USHIODA, 2011). Observamos na narrativa **N3**, um trecho no qual o participante afirma que saber inglês influencia diretamente seu sucesso profissional. Ele usa o termo “impossível” para marcar a relação entre ser bem-sucedido em sua profissão e interagir com um mercado globalizado:

N3: Eu sempre pensei em ter uma experiência de ir pra fora, né. Era algo que se falava desde o início do curso, que **hoje é impossível trabalhar com agricultura no Brasil sem pensar numa questão de mercado que abranja o mundo todo.**

Na narrativa **N94**, a participante enfatiza a intensidade de seu desejo de aprender a língua inglesa e como ela visualiza seu eu futuro, tendo mais oportunidades:

N94: Eu **gostaria muito, mas muito mesmo, de ser fluente em inglês. Essa condição me abriria portas em nível acadêmico e profissional**, no Brasil e no exterior.

Ambos participantes reconhecem que ser capaz de usar a língua inglesa com competência é um elemento determinante para atingirem um estado futuro desejado. No caso do participante da narrativa **N3**, ele continua descrevendo que a influência motivacional dessa autoimagem futura o levou a investir na aprendizagem de inglês. A visualização dessa instância identitária futura – o **eu ideal** – de fato representa um poderoso mecanismo automotivacional para o aprendiz da L2 (DÖRNYEI, 2009).

Sobre a emergência do **eu ideal**, é imprescindível que apresentemos a ocorrência do componente “**orientação integrativa global**”. Indicadores da existência da **aspiração à uma identidade internacional e multicultural**, determinada através do conceito de “orientação integrativa global”, representaram 7% dos eventos que integraram a categoria do **eu ideal**. Tal resultado será detalhadamente discutido no item 4.3., destinado especificamente à análise dos indícios de motivação para aprender e/ou usar a língua inglesa do tipo integrativa global, como previsto nos objetivos específicos desse trabalho.

A seguir, apresentamos a discussão das ocorrências do **eu comprometido** como influência motivacional para aprendizagem e/ou uso do inglês como L2.

4.1.2. 2ª categoria: Eu comprometido

Inseridas na categoria do **eu comprometido**, que representa 22% do total das experiências categorizadas, foram encontradas 318 ocorrências (FIGURA 13). Os componentes motivacionais foram classificados como pertencentes à categoria do **eu comprometido**, quando retrataram, dentro de uma perspectiva presente ou na descrição de eventos passados, um investimento na aprendizagem e uso do inglês, suas necessidades,

esforços despendidos em prol da aprendizagem, existência de um senso de dever e/ou obrigação de aprender por parte do sujeito, disciplina, autorregulação, empenho, a utilização de estratégias, além de foco na prevenção de notas baixas, reprovação, ou até mesmo da demissão de um emprego *etc.*

Além de ser um aspecto identitário, o **eu comprometido** aparece como um construto altamente contextualizado no tempo, lugar e/ou papel social ocupado pelo aprendiz. As demandas da vida social, associadas ao senso individual de responsabilidade e obrigação, podem agir como elementos motivacionais capazes de levar o aprendiz a investir na aprendizagem formal e/ou informal da língua inglesa.

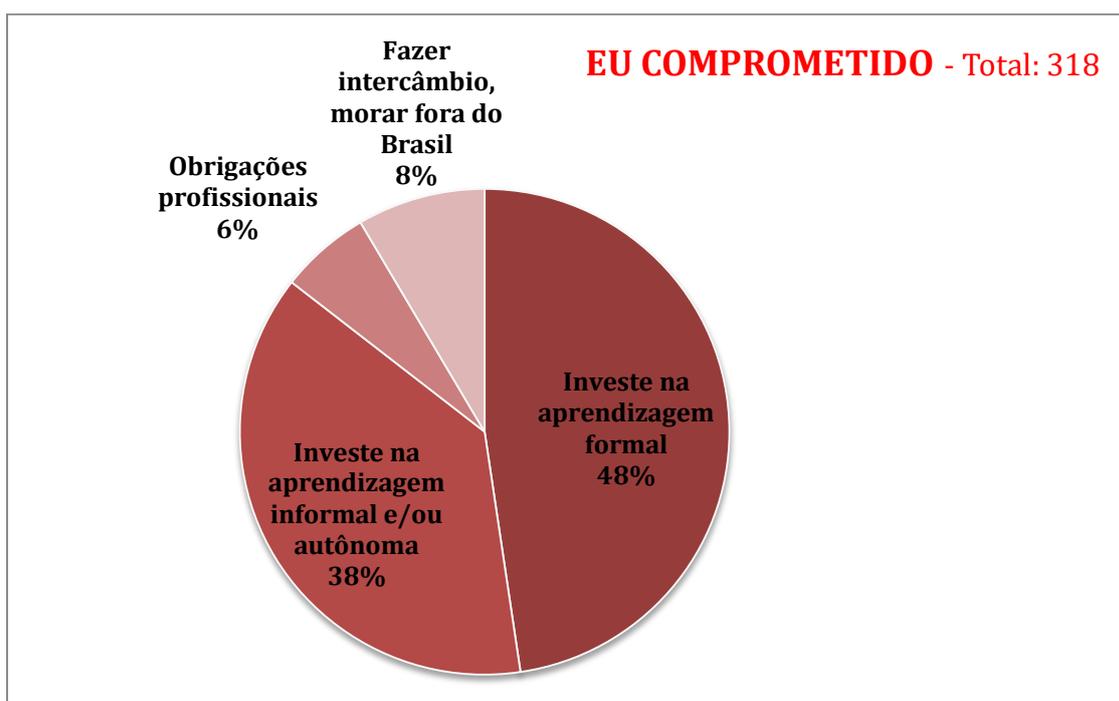


FIGURA 13: Componentes que se destacaram na categoria do eu comprometido

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O componente **investimento na aprendizagem formal de inglês** representa 48% das experiências envolvendo o eu comprometido. Os participantes afirmaram que investiram ou seguem investindo na aprendizagem de L2 através de cursos de idiomas ou aulas particulares.

Nas narrativas **N19** e **N104** temos:

N19: (...) só tinha contato com o **inglês da escola**. **Fui fazer cursinho de inglês** só depois que entrei na universidade (...)

N104: Aos 11 anos, quando o inglês foi introduzido como disciplina **na escola** eu me encantei. E pedi aos meus pais para estudar. Conseguimos encontrar **uma pequena escola no bairro**, onde fiquei por cerca de 1 ano (...)

No discurso da participante autora de **N106**, a intensidade de seu investimento se destaca. A participante compara a sua perseverança nos estudos em uma escola de idiomas situada em uma cidade vizinha com a desistência dos demais jovens de sua cidade:

N106: Na época, havia um modismo entre os jovens da minha cidade de estudar inglês lá, pois não havia escola de inglês em minha cidade e havia um ônibus disponível para isso. **No entanto, todos os que se matricularam, fizeram apenas um período de seis meses de curso. Somente eu prossegui, completando todo o curso que durou três anos.**

O fato de representar quase metade das ocorrências, mostra que o investimento na aprendizagem formal ainda é considerável nos dias de hoje. Todavia, os dados coletados nos permitem afirmar com segurança que um outro tipo de aprendizagem de inglês tem se tornado relevante: a **aprendizagem informal**. Principalmente quando motivada pelo contato dos aprendizes de inglês com produtos culturais como a música, o cinema, jogos e demais possibilidades viabilizadas pela democratização da *Internet*.

Consideramos como **aprendizagem informal** os investimentos na aprendizagem de língua inglesa feitos fora do espaço da sala de aula, de maneira indireta ou autônoma. Com 38% das ocorrências, alguns padrões emergentes da categoria **aprendizagem informal** foram encontrados em relatos nos quais os participantes afirmam utilizar ou ter utilizado materiais como livros, revistas e jornais estrangeiros, bem como materiais disponíveis na *Internet*, por meio de plataformas como *YouTube*, aplicativos diversos, jogos, serviços de *chat*, *etc.*, para manterem-se em contato com a língua inglesa na rotina diária.

A participante autora de **N27** declara que, ao se interessar pelas músicas do cantor americano Michael Jackson, ela investiu na busca de informações e letras de música através da *Internet*. **N27** revela um comportamento autônomo, que, segundo ela, a tornou fluente na língua inglesa em um período de 3 anos:

N27: Quando eu tinha quatorze anos e já tinha internet em casa, **eu voltei a procurar informações, músicas e letras do Michael, e comecei a estudar por conta própria, com um tradutor eletrônico e um dicionário.** Aos dezessete anos eu falava inglês fluentemente, (...)

Por sua vez, o participante da narrativa **N92** resolveu complementar as aulas semanais de inglês da escola com iniciativas autônomas de assistir a filmes em língua inglesa, adotando estratégias de aprendizagem para assegurar o investimento.

N92: Desde então eu estudo principalmente assistindo filmes americanos e britânicos, inicialmente com a legenda em português e depois em inglês, além de ter meu celular configurado em inglês e procurar ler ocasionalmente alguns artigos de cinema sem a tradução.

Além do uso de legendas (em português e em inglês), a outra estratégia citada em **N92**, e que emergiu mais de uma vez, foi a decisão de configurar a língua padrão do seu aparelho celular para a língua inglesa, o que pode ser entendido como o comprometimento desses aprendizes de se envolver com a L2 em suas práticas diárias.

Por sua vez, o participante do excerto de **N134** chama seu comportamento de aprendizagem autônomo de “independente”. Nesse caso, a experiência de aprendizagem se deu através do contato com jogos, tanto eletrônicos quanto os chamados *role-playing game* ou RPG, que podem ser jogados tanto em ambientes virtuais quanto na presença de um grupo de jogadores. Da mesma forma que o participante autor do excerto **N27**, o seguinte trecho de **N134** evidencia o uso de dicionário como ferramenta facilitadora da aprendizagem de L2. Do depoimento **N134**, temos:

N134: Na adolescência, não tive oportunidade de fazer cursos ou estudar fora do país, então, **aprendi tudo de forma independente.** Eu gostava muito de **videogames**, principalmente **RPG**, e para progredir nos jogos, eu precisava entender a história. Então, **eu traduzia tudo com ajuda de um dicionário.** Eu aprendi muito inglês assim.

Esse conjunto de informações disponibilizadas pelos participantes nos leva a concluir que o potencial motivacional dos produtos culturais é expressivo e deve ser levado em consideração quando falamos de aprendizagem de inglês. Ainda que, segundo os dados, a sala de aula seja o lugar mais procurado pelos brasileiros para investir na aprendizagem, não

devemos ignorar, como nos lembram Ryan (2006) e Murray (2013), o apelo cada vez mais evidente dos valores culturais compartilhados por meio da indústria do entretenimento, principalmente, diante dos processos de globalização e amplo acesso à *Internet*.

Com 8% das ocorrências, temos o componente “**fazer intercâmbio, morar fora do Brasil**”. Nos excertos a seguir, o participante da narrativa **N82** explica que, acima de tudo, deseja aprender a língua inglesa para visitar parentes que moram no exterior, enquanto o autor da narrativa **N98** admite que seu investimento na aprendizagem de inglês não surgiu de um desejo ou objetivo pessoal, mas da **obrigação** de saber a língua, a fim de desfrutar da oportunidade de estudar fora do Brasil.

N82: *I started studying English because many of my relatives know how to speak, like two of my brothers who live in the US. They have sent us gifts that could only be read in English, and I didn't want to stay behind. But the true is I want to speak English because I also want to go abroad and visit them at least once, after all it's been years since last time I saw them.*

N98: ... e quando surgiu a oportunidade de passar um período para fazer pós-doutorado nos Estados Unidos **eu fui obrigado pela circunstância a voltar a estudar** (...)

Mesmo diante da porcentagem pouco expressiva de 6%, a emergência de experiências de “**investimento na aprendizagem e/ou uso de inglês motivado por uma tendência a evitar uma reprovação escolar ou mesmo uma demissão**” nos parece relevante porque, no caso do trecho de **N126**, esse tipo de motivação instrumental de curto-prazo surgiu por influência de um professor. É rico o relato da narrativa **N126**, uma vez que revela a responsabilidade do professor no desenvolvimento da (des)motivação de seus aprendizes (cf. DÖRNYEI; USHIODA, 2011):

N126: Logo nos primeiros meses de aprendizado de língua inglesa, **eu aprendia inglês pra passar de ano. Eu não aprendia inglês porque eu gostava, eu aprendia inglês porque eu precisava de uma nota.** E nisso, numa das provas eu tirei uma nota baixa e foi a minha primeira nota baixa de toda a minha educação, toda minha formação e aquilo me deixou assustado. Quando eu fui falar com a minha professora de inglês sobre a minha nota baixa, ela só falou assim: "Você tem que estudar pra passar". **E aí eu fiquei com isso na cabeça, eu tinha que estudar pra passar.** Então eu nunca mais quis estudar inglês por prazer, eu sempre estudava inglês pra passar de ano.

Fica aparente no relato **N126** a pressão social exercida por um fator do ambiente de

aprendizagem formal desse aprendiz, resultando em uma experiência de aprendizagem pouco prazerosa, que nas palavras do próprio participante “não é das mais felizes”.

Passamos agora à análise das experiências relacionadas ao **autoconceito** do aprendiz, que despontaram nas narrativas de aprendizagem e/ou uso de inglês em quantidade significativa.

4.1.3. 3ª categoria: Autoconceito

O **autoconceito** revelou-se como a influência motivacional com maior ocorrência nas narrativas dos participantes da pesquisa. Foram identificados um total de 538 experiências vinculadas ao **autoconceito**, correspondentes a 38% do total das experiências de aprendizagem e/ou uso de inglês categorizadas. Esses números confirmam a afirmação de Mercer (2011), para quem o **autoconceito** do aprendiz, se comparado a outras influências, tem papel de destaque na aprendizagem de L2.

Tendo sido originalmente concebido como um traço de personalidade estável, atualmente o **autoconceito** é entendido como uma adaptação característica da identidade do aprendiz, uma vez que continuamente se adapta e é influenciado por fatores ambientais, contextos socioculturais e por suas interações interpessoais (MERCER, 2011; 2016). Conforme explicitado na seção de fundamentação teórica desse trabalho, o autoconceito é tudo aquilo que uma pessoa acredita e sente sobre si mesma, incluindo tanto dimensões cognitivas quanto afetivas.

A Figura 14 mostra quais elementos motivacionais compuseram a categoria **autoconceito**.

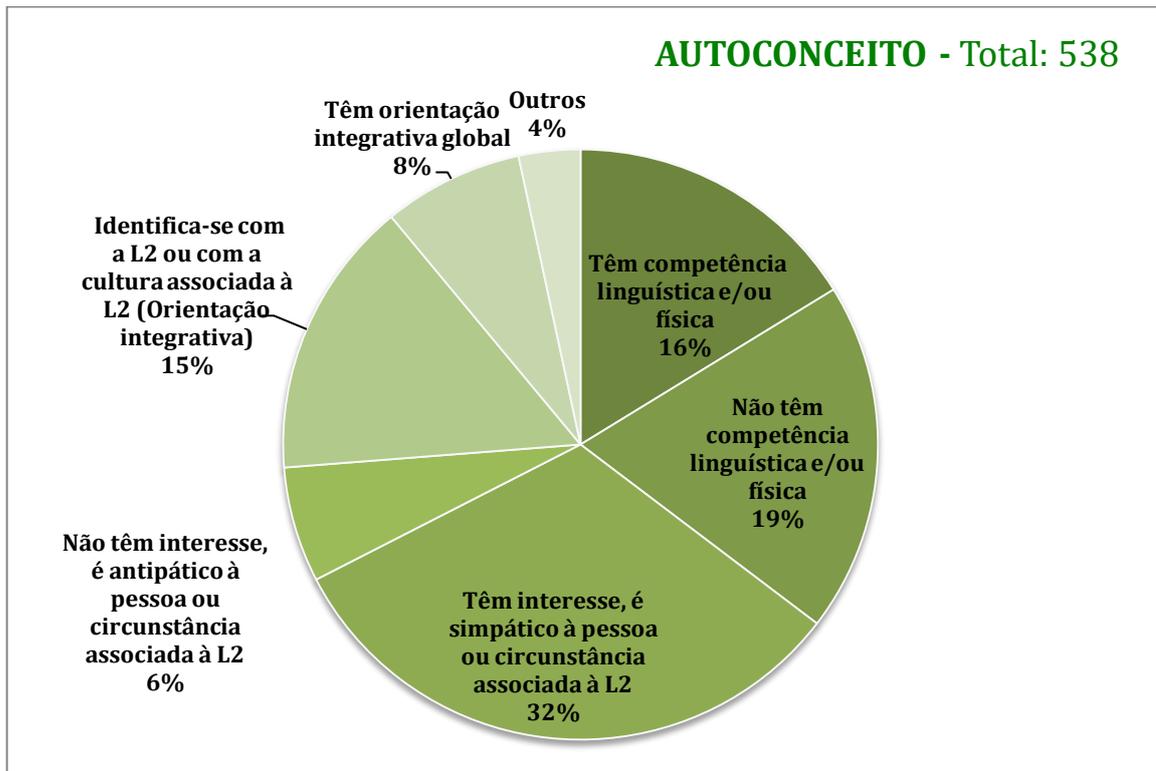


FIGURA 14: Componentes que se destacaram na categoria do autoconceito

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O componente de destaque na categoria do autoconceito apresenta uma dimensão marcadamente afetiva. Um total de 32% dos participantes sente que **tem interesse na língua inglesa ou são simpáticos à situações ou circunstâncias associadas à língua**. A participante autora da N201 compartilha a lembrança dos irmãos conversando sobre cinema e músicas em língua inglesa, e também da convivência com intercambistas falantes de inglês que se hospedavam em sua casa. Ela relata que os irmãos mais velhos conversavam em inglês e isso causava admiração nos mais novos, levando-os a se interessarem a aprender a língua para sentirem-se parte daquele grupo. No trecho abaixo, retirado da N201, temos a descrição de uma memória afetiva relacionada à língua inglesa:

N201: Contudo, a minha memória mais marcante é a casa da minha família, os filmes, as canções, as conversas e a saudade das pessoas que vêm junto com essa recordação, alguns no estrangeiro há mais de 20 anos.

Na narrativa **N208**, a participante mostra que o fato de ela ter iniciado o contato com a língua inglesa junto com a irmã, ao assistirem filmes e ouvirem músicas em inglês desde muito jovens, parece ter influenciado a percepção de seu processo de aprendizagem. A participante construiu uma visão positiva da língua e de sua aprendizagem.

N208: Considero que a parceria com a minha irmã nesse aprendizado tenha sido muito construtiva e o fato de termos aprendido juntas é o que mais marcou esse processo.

O segundo componente que mais apareceu na categoria do autoconceito, com 19% das ocorrências, foi a afirmação dos participantes de que **não têm competência linguística**, ou seja, não sabem ou sabem pouco o inglês ou **não têm capacidade, aptidão** para a aprendizagem e/ou uso da L2.

A autora da **N33**, por exemplo, afirma que decidiu cursar Letras porque se interessou pelas disciplinas de língua inglesa presentes na grade curricular do curso, uma vez que acredita não ter competência linguística nessa língua. Ela disse: “Me sinto uma pessoa com extrema defasagem”. Outra expressão comum nos depoimentos pode ser vista neste trecho da **N45**: “O meu inglês é o básico do básico”. O participante parece acreditar que o conhecimento de inglês que possui não é suficiente.

Outra crença comum que emergiu das narrativas foi a de que a capacidade de aprender a língua inglesa está relacionada à idade dos aprendizes. Na **N98**, o participante conta que teve a oportunidade de morar nos Estados Unidos por dez meses e acredita que não foi tempo suficiente para aprender o inglês, o que segundo ele pode estar relacionado à sua idade. Foi dito:

N98: ... para isso esses dez meses não foram suficientes e talvez até pelo momento, pela idade, eu acho que isso faz uma diferença muito grande. **A pessoa mais jovem ela tem muito mais facilidade, na minha opinião**, não sei exatamente o porque mas a experiência que eu vi até hoje as crianças e jovens tem mais facilidade

Por sua vez, em **N114**, a participante afirma que acha importante saber inglês mas que não tem muito contato com a língua e considera sua pronúncia ruim. Sem elaborar sua explicação de por que acredita que a idade seja um fator que influencie a aprendizagem, declarou: “E acho que quanto mais cedo a gente aprende uma língua estrangeira mais fácil é.”

Enquanto isso, indícios de que os **participantes acreditam serem usuários competentes do inglês ou acreditam ter uma aptidão**, uma facilidade inata para aprender a língua, ocorreram em 16% das emergências do **autoconceito**.

A participante autora da **N159** acredita ser uma usuária competente do inglês no meio acadêmico. Segundo a própria: “Na verdade, acredito que hoje, em termos acadêmicos e formais, meu inglês seja melhor que meu português.”

Por sua vez, as narrativas **N47** e **N121** mostram que suas autoras acreditam possuir uma aptidão, uma inclinação natural para a aprendizagem de inglês. Elas disseram:

N47: Então eu comecei a estudar inglês com 11 anos, os recursos eram muito básicos naquela época, **mas eu sempre tive muita facilidade**, tive prazer, sempre gostei de estudar inglês.

N121: Eu sempre gostei muito de aprender novas línguas e **tenho facilidade com elas**. Além do inglês, sei também o espanhol e já sinto que está na hora de aprender uma língua.

As participantes utilizam a palavra “facilidade” para descrever uma percepção de si mesmas como aprendizes de inglês. É interessante notar que ambas acreditam possuir esse traço disposicional como uma dimensão individual, um aspecto psicológico estável de sua individualidade.

O próximo componente motivacional, que emergiu em 15% das experiências relativas ao **autoconceito**, refere-se à **identificação do aprendiz com a língua inglesa ou com a cultura, produtos culturais associados** à língua. Esse componente corresponde ao conceito de integratividade proposto por Gardner (2005) e, nos trechos a seguir, percebemos uma abertura dos participantes às características e valores culturais de grupos linguísticos falantes de inglês. A autora da **N1** declara que, além de gostar e se envolver com produtos culturais como música, televisão e cinema, eles não eram percebidos por ela como simples fonte de entretenimento. Para além disso, ela buscava compreender os aspectos pragmáticos presentes em tais situações de comunicação. Em sua narrativa temos:

N1: O inglês sempre foi uma paixão porque **eu sempre gostei muito de filme, seriado, música em inglês** e era muito importante pra mim entender o que tava acontecendo e falar.

No caso da narrativa **N150**, percebemos uma aprendiz receptiva a uma cultura específica: a americana. Podemos relacionar a sua experiência ao conceito original de motivação integrativa, apresentado por Gardner e Lambert (1959) na década de 1950. Em suas palavras, temos:

N150⁶⁵: Por algum motivo, desde que sou pequena, a língua inglesa e a cultura Americana representaram Liberdade e a possibilidade de explorar novos horizontes.

Finalmente, na narrativa **N120**, a participante reconhece que os aspectos culturais veiculados pelas canções de hip-hop e R&B são agora parte de sua identidade. Sua experiência com a música em língua inglesa foi profundamente afetiva e colaborou para que a aprendiz valorizasse sua identidade racial. Ela mencionou:

N120: Nessa época, eu descobri o mundo do hip hop e o R&B (conhecido no Rio como charme) que tiveram um papel importante na construção da minha identidade juntamente com a herança cultural negra brasileira. Aprendi a ter orgulho da minha negritude através da música de Lauryn Hill e o Fugees, Tupac, Aaliyah, TLC, Destiny's Child, Macy Gray, Eriqah Badu, Coolio e Kelis.

A participante lista os artistas que influenciaram sua identificação com a língua inglesa. As mensagens culturais compartilhadas por esses artistas foram elementos motivacionais que tornaram o inglês relevante no contexto sociocultural da aprendiz. A emergência desses elementos corrobora a proposição de Ryan (2006) e Murray (2013) a respeito do apelo atrativo dos valores culturais compartilhados através da indústria do entretenimento.

4.1.4. 4ª categoria: Eu negado

A experiência identitária do **eu negado**, sintetizada pelo receio por parte do aprendiz daquilo que se pode vivenciar ou vir a ser em uma perspectiva futura, resultou em apenas 1% das experiências. Para Dörnyei e Kubanyiova (2014), emoções como arrependimento, medo, ansiedade, vergonha e culpa são alguns dos principais elementos afetivos envolvidos na projeção negativa que o indivíduo pode vir a criar de si mesmo em um estado futuro.

⁶⁵ No original: *For some reason, since I was young, the English language and the American culture represented freedom and the possibility of exploring new horizons.* Tradução da pesquisadora.

Como mostra a Figura 15, em um total de 22 ocorrências do **eu negado**, destacaram-se os componentes “receio de vivenciar circunstância constrangedora” e “receio de vir a ser julgado negativamente”, com 47% e 43% das ocorrências respectivamente.

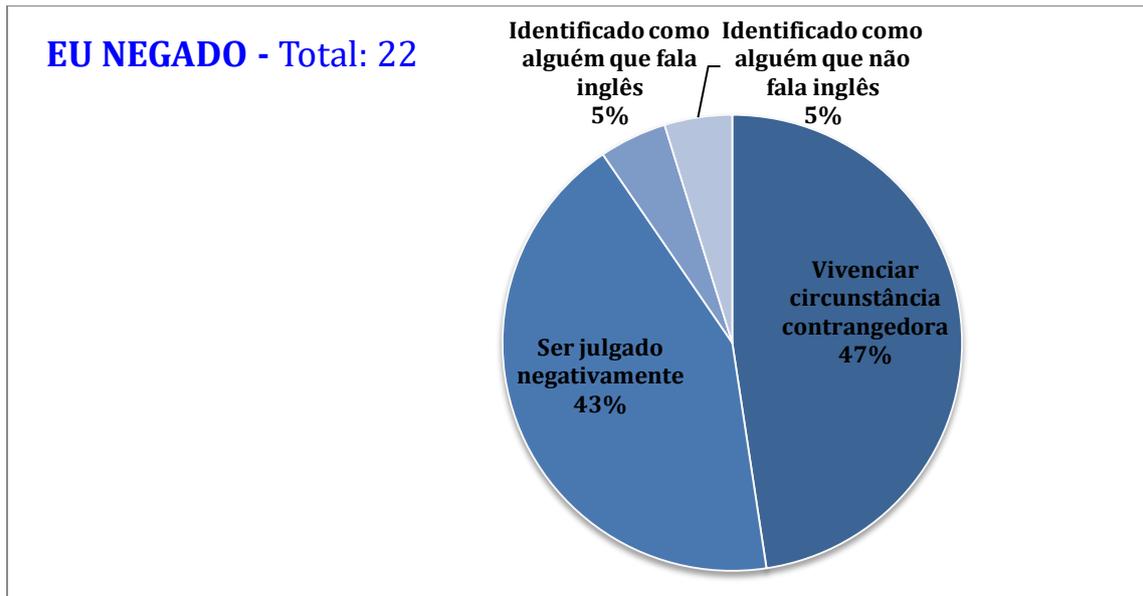


FIGURA 15: componentes que se destacaram na categoria do **eu negado**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nos relatos **N2** e **N60**, observa-se o efeito restritivo do componente “**evitar vivenciar circunstância constrangedora**”. No excerto abaixo, a autora de **N2** apresenta uma justificativa para o fato de não se ver morando fora do Brasil no futuro.

N2: Gostar de morar fora eu gostaria, né, mas é caro, né, porque se no Brasil já é caro, Nossa Senhora, nos outros países... eu ia sentir saudade da minha família, não ia conhecer ninguém, e eu podia falar errado em inglês lá e poderia arrumar briga sem querer, seria confusão.

Para a autora de **N2**, além da ausência da família e do fato de não conhecer ninguém no novo país, o medo das consequências de “falar inglês errado” também se torna um fator afetivo importante por trás da visualização negativa. A participante fala em “briga” e

“confusão”, o que novamente nos chama a atenção para a força motivacional da visão do aprendiz sobre si mesmo em um estado futuro. Nesse caso, um estado **temido**.

Pela experiência narrada em **N60**, percebemos que o medo de não ser bem sucedida ao se comunicar levou a participante a restringir suas possibilidades de interação na língua inglesa. Segundo ela própria,

*You need to communicate with your host family, my family asked me to throw the trash in the compost greenhouse and I got confused and always put it in the garden instead. The bus driver tells you your destination fee and you need to think fast, **I always used a bus card for fear of not understanding what the driver said.***

Ao descrever sua experiência de imersão enquanto viveu na Irlanda por um ano, essa participante lista situações nas quais suas limitações linguísticas causaram experiências que ela mesmo chama de “desafios”. Quando relata sua decisão por comprar um cartão de ônibus para não ter que se comunicar com o motorista, ela evidencia que suas experiências comunicativas insatisfatórias moldaram a emergência de um **eu negado** determinado a evitar outras situações embaraçosas.

Por sua vez, o componente “**receio de vir a ser julgado negativamente**” ao se comunicar na língua inglesa aparece em segundo lugar em quantidade de ocorrências com 43% do **eu negado**. A narrativa **N186** mostra que, enquanto estudante do curso de Letras, preferia não participar muito das aulas de inglês porque considerava ter pouca proficiência linguística.

N186: Nessa mesma época, a professora que lecionava a parte de línguas pra gente, começou a falar sobre o curso de extensão em língua inglesa, e me chamou para participar da seleção, **mas observando as outras pessoas que estavam participando da seleção eu me senti inibida e decidi não participar.**

Percebemos que, antes mesmo de recear ser julgada e comparada aos demais candidatos da seleção, a participante autora da narrativa **N186** julga a si mesma. Isso nos permite inferir que a experiência identitária do **eu negado** é permeada também pelo autoconceito e por crenças pessoais. De fato, os aspectos afetivos por trás da visualização negativa podem desempenhar um papel debilitante na aprendizagem, dependendo de contexto particular do aprendiz (MARKUS, RUVOLO, 1989; HADFIELD, DÖRNYEI, 2013).

No caso da dicotomia entre os componentes “**receio de ser identificado como alguém que fala inglês**” e “**receio de ser identificado como alguém que não fala inglês**”, ambos com porcentagem de 5% de ocorrências, identificamos um elemento intrigante: o poder econômico e a ideologia atribuídos ao falante da língua inglesa. A narrativa **N105** explica porque uma participante não se sentia confortável ao ser identificada como falante de inglês:

N105: *At the same time, I was taking part in church movements, which were emancipating and prioritized the poor people. So, I never felt comfortable with the identity of being an English learner or an English teacher because of this social aspect. I remember when I went to the United States, I was 20 years old, and my American grandfather asked me if that trip was a life-dream trip. And I remember that I felt it was really arrogant to think that going to the US was a life-dream for everybody. Because of this ideological aspect I was never in love with English.*

Nesse caso, o poder econômico atribuído à língua inglesa agiu como um elemento negativo que, ao contrário de motivar a aprendiz a assumir uma identidade de falante da língua, levou-a a associar o inglês a uma perspectiva excludente com a qual não desejava compactuar.

A narrativa **N28** mostra que uma participante vivenciou, em uma visita à Rússia, a experiência de ter que se dissociar da imagem negativa que determinados russos pareciam vincular aos falantes nativos do inglês:

N28: *E a outra experiência foi terrível, foi na Rússia, São Petersburgo, em que eu falava inglês com os russos e eles xingavam a gente, então a gente tinha que se identificar como brasileiro e a partir de então falar inglês, então assim a gente era atendido.*

Dessa forma, entendemos o **eu negado** como uma adaptação característica da personalidade do aprendiz, que, segundo Hadfield e Dörnyei (2013), combina fatores afetivos e pressões sociais provenientes do ambiente, resultando na visualização de um estado futuro temido pelo indivíduo.

4.1.5. 5ª categoria: Circunstâncias externas ao sujeito

Como apontado na seção 2.4. (p. 40), tanto a motivação quanto a identidade são

experiências que se formam pela interação com aquilo que chamamos de contexto – circunstâncias e/ou eventos que modulam a motivação e a identidade e, por sua vez, são moduladas por essas experiências motivacionais e identitárias. Como nos lembram Bambilra e Miccoli (s/d), as experiências se formam através da interação dos aprendizes com as especificidades do contexto.

As circunstâncias externas ao sujeito correspondem à significativa porcentagem de 37% do total das experiências de aprendizagem e/ou uso do inglês evidenciadas nesse trabalho. Identificamos padrões (FIGURA 16) entre os fatores situacionais percebidos como relevantes para os participantes da pesquisa, o que facilita o entendimento da dinâmica entre tais fatores e os conceitos identitários previamente apresentados.



FIGURA 16: Componentes que se destacaram na categoria das **circunstâncias externas ao sujeito**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As influências sociais se destacaram com 77% das ocorrências e estão representadas pelos elementos motivacionais relacionados aos espaços e circunstâncias de vida do aprendiz,

em interação com outras pessoas, que não a sala de aula, tais como: influência familiar, amigos, ambiente de trabalho e oportunidades de aprendizagem e uso da língua inglesa.

Os trechos a seguir indicam alguns efeitos das variáveis sociais na motivação dos participantes para aprender e/ou usar o inglês. Na narrativa **N6**, a participante afirma que as oportunidades geradas pelo contexto de imersão na língua foram responsáveis pelo desenvolvimento de sua capacidade linguística:

N6: Eu morei nos Estados Unidos durante 10 meses, então isso foi o que mais me ajudou mesmo porque eu fui pra lá não sabendo falar nada de inglês e voltei sabendo falar inglês fluente. Eu tive que aprender na marra, porque, né, todo mundo ao meu redor falava inglês,

No caso do participante autor da **N20**, houve uma oportunidade inesperada de usar a língua inglesa em países onde a língua nativa é o espanhol:

N20: Alguns meses atrás eu estive no Chile e na Argentina, eu estava no hotel e o meu espanhol não é muito bom, e **eu estava tentando arrumar um jeito de pedir comida para o jantar e como o meu espanhol não é muito bom eu tentei falar em inglês porque falo inglês melhor.** Então eu liguei para recepção e eles me transferiram para a cozinha e fiz meu pedido. Disse que queria batata frita, um hambúrguer e uma lata de Coca-Cola. Então esse foi o jeito que eu arrumei.

O participante contornou a situação de precisar pedir o jantar e não ser capaz de se comunicar em espanhol e a língua inglesa foi a responsável pela interação bem sucedida.

Na narrativa **N66**, a participante relata que sentia vergonha de falar inglês, mas diante da situação inesperada de precisar interagir com estrangeiros, usou o que sabia e percebeu que não precisava ter um inglês “perfeito” para que a comunicação acontecesse:

N66: Mas em 2013, na Jornada Mundial da Juventude, que aconteceu no Brasil, um grupo de pessoas do Zimbábue ficou na minha paróquia, no meu bairro, e eles falam inglês. A princípio eu achei que não iria interagir com eles, mas por necessidade eu acabei tendo que ajudar um pouco algumas pessoas,

Outro fator contextual que se destacou como elemento motivacional foi o contato frequente com produtos culturais como o cinema e a música. No relato **N149**, temos: “E eu uso o inglês todos os dias, quando assisto filmes, escuto música, eu também leio muitos livros

em inglês.”

Frequentemente, esses elementos culturais representam o único contato que os aprendizes brasileiros têm com a língua inglesa em suas rotinas diárias. Para Lamb (2004), o tipo de influência exercida por tais elementos está associado diretamente à percepção da língua inglesa como fator constitutivo dos processos de globalização. No trecho abaixo, retirado da narrativa **N115**, a participante reconhece o fenômeno e afirma:

N115: Com a globalização, e a "Quarta Revolução Industrial", era preciso uma linguagem para unificação de todas as demais e o mundo adotou o Inglês como língua universal, quem sou eu para lutar contra esse fato?

As demais experiências circunstanciais que emergiram dos dados sinalizam aspectos interessantes do processo de aprendizagem e uso de inglês na atualidade. Entre eles, o ambiente da sala de aula, os métodos e os materiais didáticos aparecem majoritariamente como elementos que não favoreceram as experiências de aprendizagem de múltiplos participantes. Exemplificamos com as narrativas **N98** e **N143**:

N98: Eu comecei a estudar inglês quando tinha 10 anos, mas esses cursos daquela época eram muito estudar gramática e muito pouco conversação e ouvido, **isso eu considero hoje que está errado**. Imagino que se naquela época usassem mais esses novos modelos de conversar mais, ouvir e menos gramática seria bem melhor pra mim.

N143: Então foi assim, uma situação muito simples, e fora as outras como pedir informação de local e etc., que **me fizeram perceber a grande diferença entre o ensino voltado pra gramática, que é o que eu tive, e aquele focado no que a gente precisa no dia a dia, no uso da língua mesmo**.

Ambos os participantes, autores desses relatos, percebem os métodos de ensino focados na gramática como responsáveis por suas limitações linguísticas como usuários da língua inglesa. Porém, por outro lado, o participante autor da narrativa **N135** foi o único a relatar que a gramática estudada no ensino médio foi uma influência positiva em sua experiência de aprendizagem de inglês. Ele disse: “... e acho que a base gramatical daqueles primeiros anos acabou ajudando em muitos aspectos posteriormente.”

Esse contraste evidencia uma necessidade de olharmos com mais atenção as especificidades dos contextos socioculturais por onde transitam os aprendizes de inglês como

L2. Diante de tal resultado, reafirmamos a necessidade de revisarmos a concepção de contexto, para que, conforme Bambilra e Miccoli (s/d), deixemos de compreender as experiências de aprendizagem de inglês como resultadas de relações lineares entre o ensino que com elas interage. Devemos entendê-las como interdependentes e organicamente codeterminadas ao contexto nas quais se realizam, emergindo e evoluindo ao longo do tempo, enquanto sistemas dinâmicos complexos.

4.2. Composição da motivação dos participantes

Considerando a complexidade dos processos de aprendizagem e/ou uso do inglês como L2, identificamos que, de fato, e em acordo com a teorização revisitada neste trabalho, as experiências identitárias de natureza motivacional constituem-se como sistemas dinâmicos complexos, em constante mudança devido à sua constante interação com elementos do contexto, conforme se pode ver nas narrativas 7 e 79 escolhidas para exemplificar este ponto, entre tantas outras:

Narrativa 7 - *Minha relação com o inglês surgiu com a necessidade da língua para comunicação em eventos como festival de inverno de música. Eu teria professores e alunos do mundo todo e eu me interessei em aprender inglês para poder participar do festival. O primeiro festival que eu participei eu tive muita dificuldade com o idioma mas eu não tinha vergonha, então eu ficava perguntando a todo mundo que passava toda hora pra me ajudar a me comunicar. Foi muito engraçado porque quando eu voltei pra casa eu escutava meu pai falando comigo, parecia que eu não tava entendendo nada, de tanto que o meu ouvido ficou acostumado a não entender o que as pessoas diziam. Mas foi questão de tempo, quando eu fui pro festival tinha pouco tempo que eu tava no cursinho, eu ainda era muito nova, pré-adolescente, na verdade, mas depois foi fluindo bem e meu interesse foi até maior. Quando fui escolher minha profissão, sempre pensei em fazer música, mas acabei trocando por Letras, e hoje sou professora de inglês há 21 anos. (grifos nossos) (N7 – 22/05/2017 - **Sexo:** feminino - **Local:** Sete Lagoas, MG - **Formato original:** áudio em português)*

Na narrativa 7, vemos uma mudança na escolha da formação profissional da autora do relato em função do aumento crescente do seu interesse em se comunicar em inglês, a medida que foi experimentando a língua em contextos diversos como o que viveu em um festival de música e seu posterior investimento na aprendizagem formal, em curso livre.

Narrativa 79 - *Minha história com o inglês começou quando eu tinha uns 8 anos de idade, mais ou menos. Um professor do ensino fundamental ensinava algumas*

palavras de várias línguas pra gente. E foi quando eu me apaixonei por línguas em geral. A primeira que eu quis aprender foi o francês, mas como eu morava no interior, não tinha aula de francês, só tinha de inglês, então eu comecei com 10 anos de idade a fazer aulas de inglês numa franquía de idiomas que era a única da cidade. Uma tia pagou o curso pra mim, só que, por incrível que pareça, eu comecei a não gostar mais. Lá pelos 12, 13 anos, eu já não tinha mais vontade de ir para o curso de inglês, não gostava mais. Perdi o encanto porque era uma coisa que eu aprendi de uma forma tão lúdica quando era criança, eu tinha uma memória tão bonita de quando eu aprendi aquelas primeiras palavras, e o curso não tinha mais apelo pra mim. Essa viagem que eu estou fazendo agora tem tudo a ver com eu me re-apaixonar com o inglês, porque quando eu tinha 15 anos, eu fui na casa dessa mesma tia que pagava o meu curso de inglês e ela tinha uns DVDs na casa dela e um me chamou muito a atenção pela capa. Era um DVD do U2, que tinha um búfalo na capa. Ela tinha 3 DVDs: esse com o búfalo na capa, um que eram 2 rapazes com a bandeira da Irlanda e um que era a foto do Bono. Eram 2 shows e um DVD de clipes. Eu peguei os 3, levei pra casa e o primeiro que eu assisti foi o show do U2 e foi quando eu me apaixonei de novo pelo inglês, foi quando eu me apaixonei pelo U2, que trazia essa memória afetiva muito forte, porque eu escutava muito com o meu pai quando eu era criança, bem pequenininha. E eu me apaixonei pelo U2 com 15 anos de idade. Daí eu comecei a aprender todas as letras de música, assisti os documentários que estavam no DVD, ficava tentando entender. Eu não tinha internet na minha casa, eu não tinha computador, então eu assistia no mesmo dia umas dez vezes o mesmo DVD, todos os dias. Até que em 2006 foi o primeiro show do U2 que eu assisti, que foi o que consolidou a minha paixão pelo inglês, pelo U2, que me trouxe um namorado, que me fez decidir fazer Letras, então o U2 decidiu muito da minha vida. Dez anos depois de eu ter ido nesse show de 2006 e de ter conhecido o meu namorado, eu vim fazer essa viagem pra Dublin e pra Paris para assistir aos shows do U2 numa comemoração do que a minha vida virou, de ter casado com uma pessoa que eu conheci por causa do U2, de tudo que eu conquistei na minha vida por essa paixão que eu tive. Óbvio que tem muitas outras coisas nessa minha história com o inglês, mas pra mim, agora, durante essa viagem contar essa história tem toda relação com a banda. Assistindo ao show de Dublin eu me emocionei muito por lembrar 10 anos de história, de vários shows, de várias histórias ligadas à banda, porque tudo tem relação com o inglês no fim das contas. Eu gostar da banda, eu gostar de inglês está totalmente relacionado. (grifos nossos) (N79 – 14/08/2017 - **Sexo:** feminino - **Local:** Pindamonhangaba, SP/Southampton, UK - **Formato original:** áudio em português)

Nesta narrativa vemos como circunstâncias internas e externas à autora do relato influenciaram diretamente a oscilação de sua motivação para aprender e para usar inglês em diversos contextos. Inicialmente, em função da prática pedagógica de um professor do ensino fundamental, ela apaixonou-se por línguas. Como na cidade em que ela morava em criança não tinha curso de francês, ela teve que optar por estudar inglês. Em poucos anos, desgostou do inglês e acredita que o curso não a ajudava a manter a sua motivação para aprender a língua. No entanto, alguns anos depois, viajou para a casa da tia onde descobriu um DVD do U2 que a fez apaixonar-se novamente por inglês, arrumar um namorado e definir-se profissionalmente por ser professora de inglês.

Foi possível constatar também que as experiências investigadas neste estudo são compostas por várias outras, de naturezas variadas, consoante Bambirra e Miccoli (s/d). As autoras (*op. cit.*) explicam que, enquanto uma experiência, a motivação pode ser composta por aspectos (experiências) de natureza cognitiva, social, afetiva, circunstancial, conceptual, pessoal e projetiva. Com base no marco de referência das experiências de aprendizagem de inglês como L2, apresentado no item 2.4., p. 46/47, a experiência motivacional relatada no Quadro 5 deve ser categorizada da seguinte forma:

QUADRO 5 – Narrativa 5: motivação para aprender inglês como L2

N5 – 19/05/2017 - Sexo: feminino - Local: Belo Horizonte - Formato original: áudio em português	Natureza das experiências
<p>(1) Minha relação com a L2 começou na adolescência com uma professora particular porque sou do interior de Minas e fiz o ensino fundamental em escola pública, onde só havia inglês na grade curricular a partir da 7ª série. (2) Mesmo eu sendo uma aluna bem aplicada na escola, eu não tinha muito empenho nas aulas particulares, (3) eu não via tanta necessidade. (4) Ao mudar de cidade pra fazer o ensino médio, (5) tive bastante dificuldade pra / (6) acompanhar a turma / em relação ao inglês e (7) até hoje, foi a única recuperação que eu tomei na minha vida, foi inglês. Há 2 anos eu retornei pro inglês, e (8) <i>após ter ido aos Estados Unidos algumas vezes</i>, (9) eu senti a real necessidade em aprender inglês, porque (10) eu me senti muito constrangida, incomodada, por estar naquele país e não saber falar a língua deles, sendo que (11) o inglês, eu acho essencial hoje em dia, (12) <i>porque ele está presente na nossa vida, mesmo aqui no Brasil, o tempo inteiro</i>. Agora, (13) <i>fazendo disciplina isolada de mestrado, os textos são em inglês, né, e muita coisa hoje na web, né, em vários equipamentos que a gente compra, a gente convive com inglês o tempo inteiro</i>, então (14) eu acho muito importante a gente saber essa segunda língua.</p>	<p>(1) pessoal – Pes2 (2) cognitiva – Cog3 (3) afetiva – Afe 2 (4) pessoal – Pes 2 (5) cognitiva – Cog 2 / (6) social – Soc 3 / cognitiva – final da Cog 2 (7) pessoal – Pes 3 (8) <i>circunstancial</i> – Cir 2 (9) afetiva – Afe 2 (10) afetiva – Afe 1 (11) conceptual – Cpt 4 (12) e (13) <i>circunstancial</i> – Cir 2 (2x) (14) conceptual</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na narrativa do Quadro 5, foram encontradas 14 experiências, de seis naturezas diferentes (dentro de um total de sete possibilidades), aninhadas umas nas outras – o que se observa em função da profusão de cores incidindo alternadamente ao longo da narrativa e, em especial, no entrelaçamento das experiências (5) e (6). Todas as 14 experiências, conjuntamente, compõem a motivação para aprender inglês como L2, relatada pela narrativa em questão.

Aproximando um pouco mais as categorias das **influências motivacionais** às categorias de **experiências de aprendizagem de L2** propostas por Miccoli (MICCOLI; BAMBIRRA, s/d), podemos analisar uma narrativa e perceber o mesmo fenômeno de agrupamento de experiências na composição da motivação dos participantes deste estudo. O Quadro 6 traz o conteúdo da narrativa 92 e a categorização das experiências identitárias de natureza motivacional que emergem dela.

QUADRO 6 – A incidência das influências motivacionais na narrativa 92

NARRATIVA 92	Análise
<p>(1) Minha relação com o inglês teve um expressivo início com a música, porque desde os 12 anos comecei a gostar bastante de cantores dessa língua nativa. (2) Assim, desenvolvi uma vontade enorme de aprender o inglês, para entender o que eles diziam e talvez algum dia ter a oportunidade de conversar com algum deles. (3) Quando eu mudei de escola, em 2012, tive efetivamente um contato maior com essa língua, devido às aulas semanais (4) que me fizeram ser mais apaixonada pelo modo da fala, pelo sotaque e até pela peculiaridade da escrita de algumas palavras. (5) Desde então eu estudo principalmente assistindo filmes americanos e britânicos, inicialmente com a legenda em português e depois em inglês, além de ter meu celular configurado em inglês, e procurar ler ocasionalmente alguns artigos de cinema sem a tradução. Diante disso, (6) posso destacar duas situações em que pude ver melhoria no meu desempenho. A primeira foi quando minha mãe comprou o CD Killing me Softly with His Song, da Roberta Flack, (7) e percebi que conseguia entender o que a maioria das músicas significavam, (8) somente associando as palavras com os textos que já tinha lido. (9) Outra experiência marcante foi quando finalmente achei no YouTube o vídeo do teatro musical Wicked e não tinha legenda, (10) mas mesmo assim decidi assistir porque fazia muito tempo que eu queria ver. (11) Então veio a surpresa, porque mesmo com alguma dificuldade, eu entendi o que os personagens estavam dizendo, e foi simplesmente incrível. (12) Eu sou completamente apaixonada pelo inglês e (13) quero continuar estudando o máximo que eu puder.</p>	<p>1. AC 2. EI 3. CE 4. AC 5. EC 6. CE 7. AC 8. EC 9. CE 10. AC 11. AC 12. AC 13. EC</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A motivação da participante é composta principalmente por experiências de natureza afetiva relacionadas ao autoconceito (AC), o que reflete a tendência evidenciada pelo resultado global da categorização dos **componentes motivacionais**, segundo a qual a categoria de **influências motivacionais** intitulada **autoconceito** destacou-se com 38% do total de ocorrências.

Seguindo a ordem em que as experiências identitárias emergem na narrativa de número 92, temos que a primeira ocorrência de influências motivacionais do tipo **autoconceito** corresponde a uma experiência de natureza afetiva, segundo Miccoli e Bambirra (s/d). A participante vivencia uma identificação com um produto cultural representado pela música em língua inglesa.

A segunda experiência identitária da participante refere-se ao **eu ideal**, descrito por ela como um desejo de falar inglês desenvolvido com a intenção de atingir um eu possível imaginado, nesse caso, um eu capaz de compreender o que ouve e de se comunicar com seus ídolos da música. De acordo com o marco de referência de experiências de aprendizagem de L2 de Miccoli (MICCOLI; BAMBIRRA, *op. cit.*), essa experiência tem componentes de natureza projetiva (desejo de aprender a língua), cognitiva (compreender o que ouve em inglês) e novamente projetiva (conversar com os músicos de quem é fã no futuro).

No caso da terceira experiência narrada pela participante, percebemos uma integração entre aspectos de natureza pessoal (mudança de escola) e circunstancial (maior contato com a língua) caracterizando a presença de influências motivacionais do tipo **circunstâncias externas ao sujeito**. A experiência de passar a ter maior contato com o inglês leva à emergência de uma experiência de **autoconceito** que integra aspectos de natureza afetiva e cognitiva. A aprendiz afirma ter sentido ainda mais afinidade com questões estruturais da língua inglesa em decorrência da experiência de aprendizagem na nova escola. A partir daí, a participante declara que passou a investir na aprendizagem informal e autônoma do inglês, observando atividades voltadas para objetivos específicos como desenvolvimento de habilidades orais e de leitura, vivenciando assim uma experiência cognitiva.

No trecho de número 6, a participante descreve duas circunstâncias em que percebeu melhoria no seu desempenho linguístico: **(1)** a mãe comprou um CD (**circunstância externa ao sujeito**), por meio do qual a participante foi capaz de viver uma experiência pessoal de

autoconhecimento, tomando consciência de seu desempenho enquanto ouvinte (influências motivacionais do tipo **autoconceito**). Para que isso ocorresse, a aprendiz passou pela experiência cognitiva representada pelo trecho de número 8, utilizando uma estratégia para consolidar sua aprendizagem, caracterizando também a incidência de influências motivacionais do tipo **eu comprometido**; e (2) a oportunidade inesperada de precisar assistir a um vídeo em inglês sem legendas em português (experiência indicada pelo trecho de número 9). Podemos descrevê-la como uma experiência circunstancial que se concretizou devido à experiência afetiva de interesse da participante por um produto cultural específico.

Em seguida, três trechos da narrativa evidenciam a presença de influências motivacionais do tipo **autoconhecimento**. O trecho 10 relata a decisão por assistir o vídeo sem legendas em português (experiência de natureza pessoal); por sua vez, o trecho 11 relata um sentimento de prazer ao perceber que compreendia o vídeo sem o auxílio das legendas, caracterizando experiência de natureza afetiva. Por fim, no trecho 12, a participante conclui que é apaixonada por inglês, evidenciando outra experiência de natureza afetiva.

Finalizando, a participante declara sua intenção de continuar investindo na aprendizagem, o que caracteriza uma experiência projetiva de um **eu comprometido**.

Resumindo a associação feita entre as categorias de influências motivacionais e as de natureza das experiências de aprendizagem e uso do inglês, incidentes na narrativa 92, apresentamos o Quadro 7.

QUADRO 7 – Associação entre categorias de influências motivacionais e experiências de aprendizagem e de uso de inglês na narrativa identitária de nº 92

Influências motivacionais	Experiências de aprendizagem de L2
Autoconceito	04 afetivas, 02 cognitivas e 02 pessoais
Eu ideal	02 projetivas e 01 cognitiva
Circunstâncias externas ao sujeito	02 pessoais e 01 circunstancial
Eu comprometido	01 circunstancial, 01 afetiva e 01 projetiva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados do Quadro 7 nos permitem afirmar que as experiências de aprendizagem e de uso de inglês como L2 incidem de maneira quase aleatória nas experiências identitárias de natureza motivacional. Enquanto sistemas dinâmicos, sua incidência é determinada pelo resultado da interação de várias outras experiências e o contexto, bem como dessas experiências entre si. Ainda, as influências de outros sistemas externos podem ocorrer a qualquer momento, influenciando os processos de busca de equilíbrio da rede de experiências identitárias que compõem a narrativa 92, aqui considerada como um sistema dinâmico.

Portanto, confirmamos que a motivação da participante para aprender e usar a língua inglesa é dinâmica e multidimensional, e envolve uma rede complexa de experiências das mais variadas naturezas em eterna interação.

A pesquisa nos mostrou também que, consoante à nova representação da psicologia do aprendiz de L2 proposta por Dörnyei e Ryan (2015), o que entendemos como algo interno ao aprendiz não significa algo estático e separado do mundo externo, mas posiciona-se como constante adaptação dos indivíduos às mudanças internas e aos eventos externos. Sendo assim, a explicitação dos múltiplos aspectos que compõem a motivação do indivíduo para aprender e/ou falar inglês foi possível através do reconhecimento de sua identidade narrativa enquanto aprendiz e/ou usuário da língua. Para Dörnyei (2017), tal aspecto identitário orienta o processamento e a descrição das experiências passadas relacionadas à L2, bem como a regulação de mudanças na trajetória de aprendizagem do indivíduo.

A identidade narrativa dos participantes dessa pesquisa enquanto aprendizes e/ou usuários de inglês é formada por um conjunto de experiências que, segundo Miccoli e Lima (2012), influenciam e são influenciadas umas pelas outras.

4.3. Motivação integrativa global

Nas narrativas coletadas, encontramos indícios significativos que nos permitem afirmar que a interação entre fatores identitários e os processos de globalização são aspectos relevantes para a constituição da motivação para aprender inglês. A compreensão de **motivação integrativa global**, neste trabalho, abrangeu além da aspiração e da visão que o aprendiz tem de si mesmo como **cidadão global** em um **estado futuro** relacionada ao **eu**

ideal, a sua percepção atual como cidadão mundial ativamente envolvido nos processos de globalização (DÖRNYEI, 2005; RYAN, 2006; USHIODA, DÖRNYEI, 2012). Nesse sentido, o componente “orientação integrativa global” pode figurar ainda na perspectiva presente do **autoconceito**, como podemos observar na Figura 17.

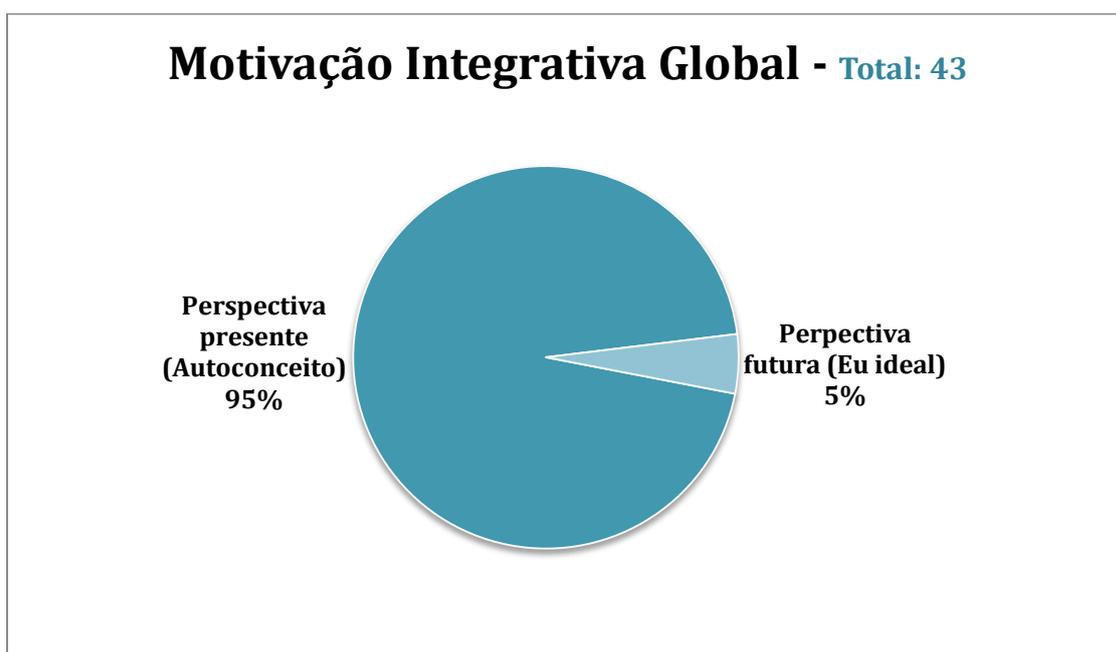


FIGURA 17: Motivação integrativa global dos participantes

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Destaca-se na Figura a ocorrência da motivação do tipo integrativa global na perspectiva presente do **autoconceito**, com 95% do total. Tal fato demonstra que a orientação integrativa global já é realidade no contexto brasileiro. Em 95% dos casos, os participantes se reconhecem como cidadãos ativamente envolvidos nos processos de globalização. Enquanto isso, em apenas 5% dos casos, os aprendizes aspiraram e visualizaram a si mesmos no futuro como cidadãos globais (internacionais e/ou multiculturais).

Um participante relata sua experiência (narrativa **N35**) em um programa de intercâmbio nos Estados Unidos. De acordo com ele, alguns resultados dessa experiência foram a aprendizagem cultural e a oportunidade de se conectar e se realizar através da

inserção em novas redes de relacionamentos, em suas palavras, *networks*:

N35: *Last year I went to Boston to participate in an Exchange program. It was an amazing opportunity because I met people from different countries and learned more about other cultures. English is really important because it connects you with the rest of the world and helps you to increase your networks, provides that you get great accomplishments!*

No caso da participante autora da narrativa **N149**, a percepção de si mesma como falante competente de inglês ocorreu simultaneamente à descoberta de uma identidade global. Em suas palavras, temos:

N149: E a primeira vez que eu realmente senti que sabia inglês foi ano passado, em um congresso internacional que fui no Rio de Janeiro e lá eu conheci pessoas de todos os lugares do mundo, como italianos, japoneses, chineses, franceses, espanhóis, de toda parte, e ser humano é ser capaz de se conectar com as pessoas, e para se conectar você tem que se comunicar. **Então, todo mundo estava falando inglês e eu pude conversar, me comunicar e assim me conectar com eles e foi maravilhoso. Quando você sente, é muito melhor, não dá pra entender a menos que você sinta.**

Percebe-se que a participante faz uma conexão entre identidade – ser humano – e a capacidade de se comunicar. Através de sua fala, percebemos o prazer da participante em fazer parte de uma comunidade multicultural, reflexo da existência de uma motivação para o uso do inglês do tipo global (cf. RYAN, 2006).

Dentro da perspectiva futura do **eu ideal**, os indícios da existência de uma motivação do tipo integrativa global surgiram principalmente nas ocasiões em que os participantes relataram que para atingir a proficiência em língua inglesa focaram em um sonho, uma aspiração de futuro para si mesmos. No caso da participante autora da narrativa **N110**, emerge ainda a existência do componente **motivação integrativa** representado pela abertura da participante à cultura de um outro grupo linguístico, enquanto se identifica com os valores culturais acessados através da indústria do entretenimento. Em suas palavras, temos:

N110: Tudo isso se juntou à minha paixão pela música e pelos seriados americanos, que me deixavam mais próxima da cultura estrangeira e me ajudaram aprender a língua com muita facilidade. Todo esse processo de aprendizado definiu quem eu sou hoje. O inglês foi fundamental para que eu realizasse o meu sonho de fazer não só um, mas dois intercâmbios, e também de aprender outros idiomas, como o francês.

Observamos mais uma vez a confirmação das proposições de Ryan (2006) e Murray (2013), sobre o apelo atrativo dos produtos culturais, que se tornam elementos motivacionais importantes para a aprendizagem do inglês como L2. Soma-se a isso a aspiração de fazer mais de um intercâmbio cultural, o desejo de aprender outras línguas, e percebemos a confirmação de um **eu ideal** falante de inglês.

Por fim, no caso da participante autora da narrativa **N150**, a admiração pela cultura americana somada ao desejo de sair de sua comunidade local e explorar outros países e culturas foram determinantes para que ela investisse na aprendizagem de inglês, uma vez que percebia o valor da língua como impulsionadora na realização de seus objetivos. Comentou:

***N150:** Deep inside, I believed English could open doors for me to achieve one of my biggest dreams: living in another country. For some reason, since I was young, the English language and the American culture represented freedom and the possibility of exploring new horizons.*

Portanto, identificamos nos dados coletados indícios legítimos da existência da motivação do tipo integrativa global. De fato, a porcentagem de ocorrências da motivação integrativa global diante dos demais elementos motivacionais é restrita, no entanto confirma os posicionamentos de Dörnyei e Ushioda (2011), Ryan (2006), Lamb (2004) e Bambirra (2017a). Ademais, como pudemos observar no caso dos participantes analisados, a existência desse tipo de motivação está intimamente relacionada às suas narrativas de sucesso na aprendizagem e uso da língua inglesa.

5. CONCLUSÃO

Nesta seção serão retomadas as perguntas de pesquisa a fim de tecermos as conclusões do trabalho. Tecemos algumas possíveis implicações pedagógicas do estudo e sugerimos temas para futuras pesquisas.

5.1. Retomada das perguntas de pesquisa

Passamos a responder às perguntas de pesquisa, sendo a primeira: *Quais componentes motivacionais, motivos e/ou orientações fazem-se presentes nas experiências que emergiram dos depoimentos?*

Os componentes que apareceram com maior frequência estão vinculados às experiências identitárias vividas pelos participantes. Destacaram-se tanto as experiências relativas a **autoconceito** quanto a **eu comprometido**, respectivamente com 38% e 22% do total de componentes categorizados (cf. QUADRO 4, p. 56/57, item 2.5 – capítulo de Fundamentos Teóricos). Isso significa que as questões relacionadas ao que os aprendizes acreditam e sentem sobre si mesmos destacam-se sobre as demais influências motivacionais. Tal fato confirma os resultados de Bambilra (2009) acerca da importância da autoestima no gerenciamento da motivação, como também os posicionamentos de Mercer (2011) e Dörnyei (2014) acerca de conglomerados motivacionais. Para os dois últimos autores, tanto a percepção atual dos indivíduos sobre si mesmos e em relação à aprendizagem e/ou uso do inglês como L2 quanto a concepção futura de seus **eus possíveis** representam “conglomerados” específicos. Dörnyei (2009, p. 235), denomina conglomerados motivacionais “amálgamas ou constelações de cognição, afeto e motivação que funcionam como um todo”, ou seja, que podem ser tomados como um único objeto de análise pois, segundo o autor, os três geralmente ocorrem concomitantemente e de maneira recorrente.

Os resultados desta pesquisa mostram que as experiências identitárias encontram-se profundamente contextualizadas e situadas, o que se comprova pela emergência dos componentes motivacionais relativos às circunstâncias e/ou eventos externos relevantes para os participantes da pesquisa, categorizados enquanto **circunstâncias externas ao sujeito**, que

correspondem a 37% do total de componentes identificados, ainda conforme Quadro 4, p. 56/57, item 2.5 – capítulo de Fundamentos Teóricos).

Por sua vez, os componentes motivacionais relacionados às instâncias identitárias do **eu ideal** e do **eu negado** aparecem com menos frequência. Embora a ocorrência do **eu ideal** represente apenas 2% do total, confirmamos a proposição de Dörnyei (2014) e de Dörnyei e Kubanyova (2014), para os quais a percepção ou visão futura dos indivíduos a respeito de si mesmos como usuários ideais da língua inglesa é uma força motivacional de alta ordem. As experiências dos participantes de visualização de um eu futuro falante de inglês vieram seguidas de experiências de investimento a longo prazo na aprendizagem do idioma. Assim, ainda que a ocorrência do eu ideal tenha sido restrita, comprovamos a efetiva influência motivacional exercida por essa instância identitária sobre o processo de aprendizagem da L2, resultando em experiências de sucesso.

Enquanto isso, com 1% de ocorrências, as experiências do **eu negado**, representadas pelo receio dos participantes de vivenciarem circunstâncias negativas ou constrangedoras em geral, confirmaram seu efeito restritivo. Essa baixa ocorrência do **eu negado** pode estar relacionada à natureza dinâmica e complexa da motivação para aprender e/ou usar o inglês como L2, onde não é possível isolarmos uma única variável responsável pelos resultados de sucesso ou fracasso. Ainda que o **eu negado** seja um elemento restritivo determinante, múltiplos fatores identitários e contextuais podem contribuir para sua neutralização. Fatores relacionados ao **autoconceito**, ao senso de dever e obrigação e às circunstâncias socioculturais do aprendiz podem agir de maneira a levá-lo a se adaptar a emoções como a ansiedade, vergonha e medo, minimizando ou superando completamente quaisquer consequências prejudiciais.

A segunda pergunta de pesquisa foi: *O que compõe a motivação dos participantes do estudo?*

A motivação dos participantes do estudo é composta por experiências identitárias de natureza motivacional em constante mudança, uma vez que, como sistemas dinâmicos complexos, interagem com elementos contextuais a todo momento. Processos internos e circunstâncias externas aos participantes influenciaram a variação na motivação para aprender e/ou usar inglês.

A motivação, enquanto experiência, é dinâmica e multidimensional, de maneira que é composta por experiências de diferentes naturezas que se aninham umas às outras. Dörnyei (2002), ao discutir motivação em aprendizagem por tarefas, percebeu a motivação como um “conglomerado” de cognição e afeto. Mais tarde, teorizou que esses conglomerados são situados no tempo e no espaço, ou seja, são influenciados e influenciam o contexto em que ocorrem (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; DÖRNYEI, 2014). Os resultados de estudos mais recentes de Bambilra (2016; 2017a; 2017b) sobre a inter-relação entre motivação do estudante, motivação do professor e contexto, bem como os resultados deste trabalho, comprovam que a motivação deve ser concebida como uma experiência, que nada mais é do que um ‘conglomerado’ de outras experiências.

A motivação, enquanto uma experiência dinâmica, pode ser composta por experiências de natureza cognitiva, social, afetiva, circunstancial, conceptual, pessoal e projetiva, formando ‘conglomerados’ (para usar o termo de Dörnyei) experienciais, de maneira inédita, aleatória, imprevisível e dinâmica, porque existe atrelada a outros sistemas dinâmicos complexos – outras experiências, próprias ou de outras pessoas, além de eventos e/ou circunstâncias internas e/ou externas aos sujeitos (cf. Quadro 3, p. 46/47, item 2.4 – capítulo de Fundamentos Teóricos). Nesse sentido, esta pesquisa amplia a proposição de Dörnyei (2014) no que se refere à composição da unidade de análise da motivação, à qual o autor se refere como conglomerado, amálgama ou constelação e, à luz de Bambilra e Miccoli (s/d) e de Miccoli e Bambilra (s/d), chamamos de experiência.

5.2. Implicações pedagógicas do estudo

Possivelmente, a maior implicação pedagógica dessa pesquisa reside sobre o modo de abordarmos os processos, circunstâncias e eventos que levam um aprendiz a investir na aprendizagem e/ou uso da língua inglesa. É preciso compreender que a motivação não tem uma única causa, mas é a combinação de múltiplos fatores identitários e contextuais em interação contínua. Dessa forma, o professor de inglês não tem o poder de controlar, ou gerenciar, a motivação dos aprendizes, como concluiu Bambilra (2009) mas, de acordo com Mercer (2011), ele pode “criar o momento necessário para desencadear a mudança, o

desenvolvimento e a aprendizagem⁶⁶” (p. 75). A partir do desenvolvimento de uma consciência da complexidade dos eventos envolvidos na aprendizagem, o professor deve transformar sua prática de sala de aula de maneira a criar oportunidades para que os aprendizes reflitam sobre sua própria motivação.

Para Dörnyei e Kubanyiova (2014) e Ushioda (2011), ao professor cabe a função de moldar as tarefas de ensino a fim de engajar as identidades dos aprendizes. Assim, o conhecimento de questões identitárias como o autoconceito do aprendiz – que nessa pesquisa emergiu como componente determinante nos processos de aprendizagem de inglês como L2 – é essencial para a criação de um programa de intervenção motivacional.

Nos dados dessa pesquisa, as narrativas de experiências de sucesso na aprendizagem e uso do inglês como L2 relacionadas à existência da instância identitária do eu ideal – ainda que restritas à 2% do total de ocorrências – refletem as tendências recentes na pesquisa da motivação para aprender uma L2. Os participantes que possuíam uma visão específica de si mesmos no futuro como falantes competentes de inglês, com o objetivo de reduzirem a discrepância entre seu eu no presente (**autoconceito**) e seu eu futuro, investiram tempo e esforço (**eu comprometido**) na aprendizagem da L2. Nesse caso, o eu ideal funciona como um componente que mobiliza o presente no sentido de concretizar ações para a apropriação do eu futuro (DÖRNYEI, 2014). Assim, considerando o potencial motivacional dos eus possíveis – conglomerados que combinam elementos internos e externos ao aprendiz – propomos uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento do eu ideal dos aprendizes como usuários potencialmente competentes da L2 (DÖRNYEI, USHIODA, 2011; DÖRNYEI, 2014; DÖRNYEI, KUBANYIOVA, 2014).

De acordo com Dörnyei e Kubanyiova (2014), a fim de integrar o componente eu ideal na prática de ensino, é preciso que o professor conheça e se baseie nas identidades atuais (autoconceitos) dos aprendizes, uma vez que “as imagens de estados futuros ideais estão ancoradas na realidade de nossas preocupações mais imediatas no momento atual”⁶⁷ (p. 38). E

⁶⁶ No original: *create the momentum needed to trigger change, development and learning*. Tradução da pesquisadora.

⁶⁷ No original: *images of ideal (or dreaded) future states are anchored in the reality of our most immediate and pressing concerns in the present time*. Tradução da pesquisadora.

para facilitar o processo de construção dos eus ideais, o professor deve orientar os aprendizes no sentido de relacionarem suas autoimagens futuras a uma identidade social plausível, que valorizem pessoalmente (DÖRNYEI, 2014).

Grande número de estudantes nas salas de aulas das escolas regulares brasileiras não têm uma ideia clara do quanto saber uma L2 poderia adicionar às suas vidas, cabendo ao professor de idiomas conscientizá-los de tal fato, enquanto auxilia na seleção das aspirações, sonhos e desejos congruentes às suas identidades atuais (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014). Os eus possíveis podem derivar de modelos comportamentais bem sucedidos, como pessoas próximas ao aprendiz que lhe são referência ou modelos, provenientes de produtos culturais como a música, o cinema, jogos e televisão (RYAN, 2006; MURRAY, 2013).

Assinalamos a relevância do uso pelo professor da possibilidade de levar os estudantes a afiliarem-se a comunidades imaginadas, uma vez que eles nem sempre terão contato direto com falantes da língua inglesa em seus contextos brasileiros (KANNO; NORTON, 2003). Para Dörnyei (2014), os espaços virtuais podem oferecer plataformas significativas para a elaboração das autoimagens mentais futuras dos aprendizes de inglês como L2.

As questões motivacionais parecem ainda não receber atenção especial nos cursos de formação de professores de L2, e a consequência segundo Dörnyei (2018), são professores despreparados para gerenciar as demandas dos contextos onde atuam. Considerando os contextos dos professores brasileiros, principalmente na escola pública, com salas superlotadas e demais situações desafiadoras, julgamos que um treinamento pré-serviço tendo em vista a conscientização a respeito das influências motivacionais e a realização de um planejamento de intervenção na sala de aula podem auxiliar as práticas dos professores de inglês como L2.

5.3. Sugestões para futuras pesquisas

Os resultados dessa pesquisa apontam para outras possíveis discussões a serem realizadas com foco nas experiências identitárias de natureza motivacional no processo de aprendizagem de inglês como L2 dentro do contexto brasileiro.

Neste trabalho, analisamos cinco categorias de influências motivacionais passíveis de serem encontradas em narrativas de aprendizagem e/ou uso de inglês como L2. Uma possibilidade de pesquisa futura seria colocar o foco, por exemplo, na categoria que se destacou, o autoconceito do aprendiz. Uma maior compreensão de como o autoconceito pode afetar o desenvolvimento de identidades futuras, ou seja, dos eus possíveis, pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que melhor atendam às necessidades dos aprendizes.

Diante do fato de a motivação integrativa global estar relacionada ao sucesso na aprendizagem de inglês e do número reduzido de relatos nos quais esse tipo de motivação foi identificado, sugerimos ainda que mais pesquisas aplicadas sejam feitas no sentido de desenvolver a motivação integrativa global nas salas de aula de língua inglesa da educação básica no Brasil.

Por fim, consideramos a importância de os professores adotarem o que Larsen-Freeman (2000) e Dörnyei (2014) chamam de “atitude de investigação”, explorando, dentro de suas próprias práticas, a relevância do desenvolvimento da visão do aprendiz de si como usuário competente do inglês. No contexto brasileiro, a implementação de propostas de intervenção pedagógica baseadas no conceito de visão e no sistema automotivacional de Dörnyei ainda são pouco realizadas.

5.4. Breves considerações finais

Com efeito, a globalização mostra-se um fenômeno capaz de ampliar a maneira dos aprendizes e/ou usuários de inglês como L2 se relacionarem com o mundo. Encontramos indícios significativos que nos permitem afirmar que a interação dinâmica entre fatores identitários e os processos de globalização são aspectos significativos para a constituição da motivação para aprender inglês. A ocorrência da motivação integrativa global na perspectiva do autoconceito demonstra que esse tipo de motivação é realidade no contexto brasileiro, pois mostrou-se intimamente relacionada às narrativas de sucesso na aprendizagem e/ou no uso da língua inglesa. Entretanto, a pesquisa a respeito desse componente motivacional parece estar ainda começando a emergir no Brasil.

Em função do advento e da democratização das novas tecnologias digitais, surgem ainda novas plataformas que possibilitam a interação dos aprendizes com a língua inglesa. O *Facebook* revelou-se, em conformidade com Markham (2011), Page et al. (2014) e Davies (2015), como um ambiente capaz de fornecer dados ricos sobre os processos de aprendizagem e sobre as práticas comunicativas dos participantes na atualidade.

Constatamos ainda que as narrativas realmente exercem fascínio sobre as pessoas, de modo que, nesse tipo textual (cf. Marcuschi, 2002), organizamos nossas experiências, memórias e identidades (BRUNER, 1991). A identificação dos múltiplos aspectos que compõem a motivação dos participantes da pesquisa foi possível através do reconhecimento de suas identidades narrativas enquanto aprendizes e/ou usuários da língua inglesa, na acepção de Dörnyei (2017). Vimos que a identidade narrativa dos participantes da pesquisa é formada por um conjunto de experiências que, influenciam e são influenciadas umas pelas outras (MICCOLI; LIMA, 2012), e, esse aspecto identitário orienta o processamento e a descrição das experiências dos participantes relacionadas ao inglês (DÖRNYEI, 2017).

Assim sendo, o considerável alcance da página *Humans of All Accents* está relacionado à possibilidade de vivenciarmos – no contato com as narrativas postadas – as experiências dos outros, e, ao mesmo tempo, revisitarmos e darmos sentido às nossas próprias experiências de contato com a língua inglesa. Embora a pesquisa tenha terminado, a página não será deletada. Decidimos deixar que ela continue agregando pessoas, permitindo o compartilhamento e a ressignificação de experiências, até quando ela fizer sentido para as pessoas.

6. REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARRUDA, C. F. B. É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

AZEVEDO, E. M. S. (2015). A ressignificação da identidade e a re/ construção de cidadania de brasileiros na República da Irlanda: um estudo de caso de brasileiros qualificados (2000-2014). 241 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

BAMBIRRA, M. R. A. Comunidades imaginadas, novas tecnologias e o ensino de Inglês Instrumental. *Vertentes* (UFSJ), v. 32, 2008, p. 244-253.

BAMBIRRA, R. Desenvolvendo autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva. 249 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

BAMBIRRA, M. R. A. Desenvolvimento de autonomia por meio de gerenciamento de motivação. In: Laura Stella Miccoli. (Org.). *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma teoria em evolução*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 8, p. 101-140.

BAMBIRRA, R. A snapshot of signature dynamics in an English class in Brazil: from a motivational attractor basin towards an attractor state. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, v. 1, n. 1, 2016, p. 20–32.

BAMBIRRA, R. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil - giving voice to a group of students at a public secondary school. *Linguagem em (dis)curso* [online], v.17, n.2, 2017a, p. 215-236.

BAMBIRRA, R. Motivational dynamics in English classes at a Brazilian public school. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, 2017b, p. 219-246.

BAMBIRRA, R.; MICCOLI, L. Experiential Research: understanding the role of context in nets of experiences in movement and transformation. Non-published article (s/d, s/p).

BARTHES, R.; HEATH, S. *Image, music, text*. New York: Hill and Wang, 1977.

BENSON, P. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Eds.) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. ch. 2. p. 4-21.

BLATTNER, G.; LOMICKA, L. Facebook-ing and the social generation: a new era of language learning. *Alsic*, v. 15, n. 1., 2012, p. 1-27. Disponível em: <http://journals.openedition.org/alsic/2413> . Acesso em: 28/08/2016.

BLYTH, C. Research perspectives on online discourse and foreign language learning. In: MAGNAN, S. (Ed.). *Mediating discourse online*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 2008. p. 47-70.

BOYD, D.; ELLISON, N. Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 13, 2008, p. 210-230.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, v. 18, n. 1. 1991, p. 1-21.

CLANDININ, J & CONNELLY, M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

COELHO, H. S. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2005.

CRUZ, L. T. Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em Língua Inglesa: reflexões e perspectiva de ação. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (Dissertação de Mestrado). Salvador, 2013.

CSIZÉR, K.; KORNOS, J. Modelling the Role of Inter-Cultural Contact in the Motivation of Learning English as a Foreign Language. *Applied Linguistics*, v. 30, n. 2, 2009, p. 166-185.

CZARNIANSKA, B. The narrative turn in Social Sciences. In: CZARNIANSKA, B. (Ed.) *Narratives in Social Science research*. London: SAGE Publications, 2006. p.1-16.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity, investment, and TESOL. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Alexandria, VA: TESOL, v. 7, 2018, p. 1-7.

DAVIES, J. A. Facebook narratives. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (Eds.). *The Routledge handbook of literacy studies*. New York: Routledge, 2015.

DE BOT, K.; LARSEN-FREEMAN, D. Researching second language development from a dynamic systems perspective. In: VERSPOOR, M.; DE BOT, K.; LOWIE, W. (Eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 5-24.

DÖRNYEI, Z. Motivation to learn a foreign/second language. In: *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001. p. 46-100.

DÖRNYEI, Z. The motivational basis of language learning tasks. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 137-158.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2005.

DÖRNYEI, Z. Individual differences in second language acquisition. *AILA Review 19*, p. 42-68. John Benjamins Publishing Company, 2006.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z. Motivation and the vision of knowing a second language. In: BEAVEN, B (Ed.). *IATEFL 2008: Exeter conference selections*. Canterbury: IATEFL, 2009. p. 16-22.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p. 518-531.

DÖRNYEI, Z. Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, v. 47, n.1, p. 80-91, 2014.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing learner characteristics in a complex, dynamic world. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. H. (Eds.). *Complexity theory and language development: in celebration of Diane Larsen-Freeman*. John Benjamins, 2017. p. 79-96.

DÖRNYEI, Z. Motivating students and teachers. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Alexandria, VA: TESOL, v. 7, 2018, p. 4293-4299.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2011.

DÖRNYEI, Z.; KUBANYIOVA, M. *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge, 2015.

DUARTE, T. A. C.; SILVA, V. Redes sociais e construções narrativas no contexto virtual. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, UNEMAT*, v. 08, n. 2, p. 86-105, 2015.

DUFF, P. Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 34, p. 233-255, 2014.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. *Facebook* na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 93-109.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, n. 13, p. 266-272, 1959.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and second language acquisition. Joint Plenary Talk delivered on May, 30, 2005. London, Ontario: Canadian Association of Applied Linguistics / Canadian Linguistics Association, 2005. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>>. Acesso: 10/01/ 2018.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, v. 6, 2006. p. 237-260.

GARDNER, R. C. *Motivation and second language acquisition: the Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

HADFIELD, J.; DÖRNYEI, Z. *Motivation and the ideal self*. London: Longman, 2013.

HIGGINS, E.T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, v. 94, n. 3, p. 19-40, 1987.

HIGGINS, E.T. Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 30, p. 1-46, 1998.

HIRST, M. *Understanding Brazil-United States relations: contemporary history, current complexities and prospects for the 21st century*. Brasília: FUNAG, 2013.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 2, n. 4. 2003. p. 241-249.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. *System*, v. 32, n. 1, 2004. p. 3-19.

LARSEN-FREEMAN, D. An attitude of inquiry: TESOL as a science. *Journal of the Imagination in Language Learning*, v. 5, 2000, p. 10-15.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. A new model for classification of approaches to reading, analysis, and interpretation. In: LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. Narrative research: reading, analysis, and interpretation. *Applied Social Research Methods Series*, v. 47. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 1998. ch. 1, p. 1-20.

LIMA, C. V. A. “*Eu faço o que posso*”: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

LIMA, K. M. L. Os relatos pessoais da cidade: as micronarrativas de *Humans of New York*. In: X Seminário Internacional imagens da cultura/ cultura das imagens. Recife, 2014. *Anais (on-line) do X Seminário Internacional imagens da cultura/ cultura das imagens*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: <http://anais.icci.edumatec.net/index.php/artigos/item/os-relatos-pessoais-da-cidade-as-micronarrativas-de-humans-of-new-york> . Acesso em: 04/11/2017.

MACKEY, A.; GASS, S. M. *Second language research: methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARKHAM, A. N. Internet research. In: SILVERMAN, D. (Ed.) *Qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, 2011. p. 111-127.

MARKUS, H. R.; NURIUS, P. Possible selves. *American Psychologist*, v. 41, p. 954-969, 1986.

MARKUS, H.; RUOVOLO, A. Possible selves: personalized representations of goals. In: PERVIN, L. A. (Ed.). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989, p. 211-241.

McADAMS, D. P.; PALS, J. L. A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, v. 61, p. 204–217. 2006.

McADAMS, D. P.; McLEAN, K. C. Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, v. 22, n. 3, p. 233–238. 2013.

- McBRIDE, K. Social networking sites in foreign language classes: opportunities for recreation. In: LOMICKA, L.; LORD, G. (Eds.). *The next generation: social networking and online collaboration in foreign language learning*. San Marcos: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO), 2009.
- MERCER, S. The self as a complex dynamics system. *Studies in Second language learning and teaching*. SLLT, v. 1, n. 1, 2011, p. 57-82.
- MERCER, S. Self-concept: situating the self. In: MERCER, S.; RYAN, S.; WILLIAMS, M. (Eds.). *Psychology for language learning: insights from research, theory and practice*. Palgrave MacMillan, 2012, p. 10-25.
- MERCER, S. O Self na perspectiva da complexidade. Traduzido por Kelly Gagnoux. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 02/10/ 2018.
- MICCOLI, L. S. A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2007, p. 207-48.
- MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- MICCOLI, L. S. (org.) *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- MICCOLI, L. S.; LIMA, C. V. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2012, p. 49-72.
- MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R. Experiential Research: a Brazilian approach to understanding English language teaching and learning processes. Non-published article (s/d, s/p).
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.
- MURRAY, G. Pedagogy of the possible: imagination, autonomy and space. *SLLT*, v. 3, n. 3, 2013. p. 377-396.
- NORTON, B. Investment, acculturation, and language loss. In: McKAY, S.; WONG, S. L. (Orgs.) *English language learners in the United States: a resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 443-61.
- NORTON, B. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (Ed.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation*. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

OLIVEIRA, E. S. O conceito geracional de Prensky no contexto da rede pública federal de Minas Gerais: o caso do CEFET-MG. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. 2012. 100 f.

PAGE, R. E. *Stories and social media: identities and interaction*. New York: Routledge, 2012.

PAGE, R. E.; BARTON, D.; UNGER, J. W.; ZAPPAVIGNA, M. *Researching language and social media: a student guide*. New York: Routledge, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. In: *CROP*, n. 12, p. 1-20. 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. *RBPG*, Brasília, v. 10, n. 22, p. 921 - 941, dezembro de 2013.

PAIVA, V. L. M. O. *Facebook: um estado atrator na internet*. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 65-80.

PAIXÃO, S. V. Sentimentos na rede e educação: um estudo a partir das narrativas de jovens no *Facebook*. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista. Assis, 2016.

PAVLENKO, A. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: COOK, V. (Ed.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002. p. 277-302.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Universidade FEEVALE, 2013.

RENDEIRO, M. E. L. S.; RIBEIRO, L. B. Narrativas no ciberespaço: memória, informação e imagem no universo das redes sociais. In: XIII ENANCIB: a informação na sociedade em rede para a inovação e o desenvolvimento humano, 2012, Rio de Janeiro. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*. Rio de Janeiro: PPGICS/ICICT/FIOCRIZ/ANCIB, 2012.

RYAN, S. Language learning motivation within the context of Globalization: an L2 Self within an imagined global community. *Critical inquiry in language studies: an international journal*, v. 4, n. 2, p. 23–45, 2006.

RYAN, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 120-143.

SILVA, S. P. *Facebook no ensino de língua inglesa: uma experiência no curso de Letras*. 2013. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2013, Rio de Janeiro. *Anais (on-line) do XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: UERJ, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/Facebook%20no%20ensino%20de%20L%C3%ADngua%20inglesa%20-%20SOLIMAR.pdf. Acesso em: 15/10/2017.

SIMSEK, E.; DÖRNYEI, Z. Anxiety and L2 self-images: The ‘anxious self’. In: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M. (Eds.). *New insights into language anxiety: theory, research and educational implications*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017. p. 51-69.

STOCKWELL, G. Technology and motivation in English language teaching and learning. In: USHIODA, E. (Org). *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. p. 156-175.

TAGUCHI, T.; MAGID, M.; PAPI, M. The L2 motivational self-system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: a comparative study. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 66-97.

TAVARES, E. A identidade profissional do professor de língua estrangeira na contemporaneidade - formação acadêmica, prática pedagógica e múltiplas demandas: um estudo de caso do CEFET-MG. 232 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

TAVARES, E.; MARCHETTI, E. Um novo olhar para o inglês no CEFET-MG. *Educação e Tecnologia*, v. 17, p. 67-78, 2012.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

USHIODA, E. Motivating learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Eds.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011, p. 11-24.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation. In: GASS, S.; MACKEY, A. (Eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2012.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Beyond global English: motivation to learn languages in a multicultural world. *Modern Language Journal*, v. 101, n. 3, p. 451-454, 2017.

WANG, R.; KIM, J.; XIAO, A.; JUNG, Y. J. Networked narratives on Humans of New York: a content analysis of social media engagement on Facebook. *Computers in Human Behavior*, v. 66, 2017, p. 149-153.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Mensagem convite para participação na pesquisa	121
Apêndice B – Validação das categorias de análise	122

APÊNDICE A

MENSAGEM-CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Olá

Gostaria que você participasse de um projeto que estou orientando para coleta de dados da pesquisa de minha orientanda de mestrado, Márcia Zanoteli.

Para nos ajudar, precisamos que você nos mande um depoimento, a ser publicado na página do Facebook chamada: "*Humans of All Accents*". Pode ser?

Por favor, visite a página (@humansofallaccents) e veja os depoimentos que já foram postados.

É super simples providenciar o seu! Você grava com seu celular e manda pra mim por *whatsapp* (991734740), por email (raquelbambirra@gmail.com) ou por mensagem *inbox* em meu Facebook (Raquel Bambirra).

O depoimento pode ser:

(1) em inglês **OU** em português;

(2) em arquivo de vídeo **OU** de áudio **OU** de texto.

Obs: se o arquivo for de áudio ou de texto, por favor mande uma foto para publicarmos junto com o depoimento (questão de credibilidade);

(3) conteúdo (três possibilidades, escolha **UMA**):

a) o relato de uma experiência em que você precisou usar o inglês (ainda que não tenha usado);

OU

b) se você tiver vontade de aprender a falar inglês fluentemente, pergunto: por quê? Para quê?;

OU

c) quais foram as razões, as circunstâncias de vida que te levaram a aprender o inglês que você sabe?

(4) Duração esperada do depoimento: de poucos segundos a 2 min, no máximo.

Por favor, dentro do possível, divulgue essa mensagem para seus amigos, para que o nosso banco de depoimentos fique cada vez mais consistente!

Só não pode mandar depoimentos de falantes nativos de inglês, falantes de inglês como língua materna, 1ª língua.

Muito obrigada,

Raquel e Márcia.

APÊNDICE B**VALIDAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE****ANÁLISE DA AVALIAÇÃO ENTRE PARES**

Total de experiências categorizadas: **251**

Total de experiências cuja categorização
coincidiu: **206**

Total de experiências cuja categorização
NÃO coincidiu: **45 = 17,9%**

Número percentual coincidência:
82,1%

Conclusão: **categorização validada** em 10 de julho de 2018