



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

**Míriam Rabelo Gontijo**

**Motivação na aprendizagem de sucesso de Língua Inglesa: experiências de afiliação a  
Comunidades Imaginadas**

**Belo Horizonte (MG)  
2022**

MÍRIAM RABELO GONTIJO

**Motivação na aprendizagem de sucesso de Língua Inglesa: experiências de afiliação a Comunidades Imaginadas**

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

**Área de concentração:** Tecnologia e Processos Discursivos

**Linha de Pesquisa:** Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

**Orientadora:** Profa. Maria Raquel Bambirra

**Belo Horizonte (MG)**

**2022**

Gontijo, Míriam Rabelo.

G641m Motivação na aprendizagem de sucesso de língua inglesa :  
experiências de afiliação a comunidades imaginadas / Míriam Rabelo  
Gontijo – 2022.

173 f. : il.

Orientadora: Maria Raquel Bambirra.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de  
Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de  
Linguagens, Belo Horizonte, 2022.

Bibliografia.

1. Língua inglesa - Conhecimentos e aprendizagem. 2.  
Aprendizagem de língua estrangeira. 3. Experiências de  
aprendizagem. 4. Identidade. 5. Motivação. 6. Visão. I. Bambirra,  
Maria Raquel. II. Título.

CDD: 370.154

Ficha elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG

Bibliotecária: Rosiane Maria Oliveira Gonçalves - CRB6-2660

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 19 / 2023 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Belo Horizonte-MG, 15 de março de 2023.

## MÍRIAM RABELO GONTIJO

### Motivação na aprendizagem de sucesso de Língua Inglesa: experiências de afiliação a comunidades imaginadas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 02 de maio de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Raquel de Andrade Bambirra (Orientadora)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Climene Fernandes Brito Arruda  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Vianini Amaral Lima  
Universidade Federal de São João Del-Rei

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilda Simone Henriques Coelho  
Universidade Federal de Viçosa

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

*(Assinado digitalmente em 17/03/2023 15:58)*  
CLAUDIO HUMBERTO LESSA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
DELTEC (11.55.08)  
Matricula: 2989064

*(Assinado digitalmente em 15/03/2023 16:53)*  
LUIZ ANTONIO RIBEIRO  
COORDENADOR - TITULAR  
POSLING (11.52.09)  
Matricula: 1901096

*(Assinado digitalmente em 16/03/2023 08:56)*  
MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
DELTEC (11.55.08)  
Matricula: 2322048

*(Assinado digitalmente em 15/03/2023 17:21)*  
CAROLINA VIANINI AMARAL LIMA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 034.558.766-92

*(Assinado digitalmente em 15/03/2023 18:37)*  
CLIMENE FERNANDES BRITO ARRUDA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 495.810.906-49

*(Assinado digitalmente em 15/03/2023 17:24)*  
HILDA SIMONE HENRIQUES COELHO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 674.446.526-00

Processo Associado: 23062.012944/2023-03

## AGRADECIMENTOS

Aprendi, ao escrever esta tese, que a aprendizagem muda quem somos e, por meio dela (re)construímos a nossa identidade. Por isso, inicio estes agradecimentos manifestando a minha consciência do quanto me transformei ao longo dos últimos anos de estudos e pesquisas: entrei para o POSLING de uma forma, saio de outra. E por reconhecer que minha caminhada não foi solitária, tampouco fácil, honro e agradeço aos que dela fizeram parte.

Primeiramente, agradeço à professora *Maria Raquel de Andrade Bambirra*, minha querida orientadora. Raquel, sua competência, conhecimento, zelo e carinho me inspiram a continuar me transformando em busca de tornar-me uma profissional e uma pessoa melhor. Muito obrigada!

Aos demais professores, gratidão por me propiciarem reflexões que certamente contribuíram para renovar minhas perspectivas sobre ensinar e aprender. Sei que me modifiquei um pouco a cada encontro.

Aos membros da banca: *Climene Arruda, Cláudio Humberto Lessa, Carolina Vianini, Luiz Antônio Ribeiro e Hilda Simone*, o meu muito obrigada pelas contribuições e esclarecimentos tanto na qualificação quanto ao final deste estudo. Seus olhares engrandeceram meu trabalho.

Aos amigos e colegas de disciplinas e do NALET, expresso minha gratidão pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e experiências em nossos encontros tão preciosos.

Às colegas que se tornaram amigas no percurso, *Viviane Zanon e Isabela Dias*, obrigada pelo caminhar juntas! Vocês são muito especiais e foram muito importantes nesta jornada acadêmica.

Aos meus amigos, em especial às amigas de vinho: *Ana Paula, Elaine, Alessandra e Geralda*. A vocês, agradeço, primeiramente, por me apresentarem o CEFET e me encorajarem a enfrentar essa empreitada. Além disso, nossas risadas, conversas, idas para o sítio e o vinho nas voltas do CEFET estarão para sempre marcados em minha memória e em meu coração.

Ao amigo de vida, *Luiz*, obrigada por deixar meus dias mais leves e divertidos. Sem esses momentos, a vida não vale a pena.

Aos meus alunos e, principalmente, aos participantes desta pesquisa, minha profunda gratidão. Este estudo só existiu por causa de suas contribuições. A trajetória de vocês, em especial a de *Helena*, tem sido uma luz para minhas descobertas acadêmicas e para meu fazer docente.

À amada *Séphora*, com quem compartilho minha vida, obrigada pela presença constante e amor. Você é calmaria. Que bom ter você por perto!

Ao meu filho *Theo*, que sempre me apoia e que suportou minhas ausências com tanta paciência e respeito, minha gratidão. Obrigada, filho amado! Tenho um orgulho enorme de você!

À minha mãe, por me ensinar a ser uma mulher forte, trabalhadora e sem medo, minha gratidão. Ao meu pai, que foi embora antes de eu terminar este processo, serei sempre grata pelos ensinamentos e pelas palavras de apoio e encorajamento. Embora meus pais não tenham tido formação acadêmica, são mestres em relações humanas e me ensinaram que nada resiste ao trabalho e ao amor.

Aos meus irmãos, que são uma potência de trabalho e de apoio pessoal e aos meus sobrinhos, o meu muito obrigada! Tenho muito orgulho de cada um de vocês e de suas histórias de vida.

À *Nilza*, *Carla*, *Roberta* e seus filhos, a outra família que a vida me deu, obrigada por estarem sempre por perto. Amo vocês!

Por fim, agradeço à direção da UEMG, na pessoa da *Ana Paula Martins*, por me permitir pesquisar nesse local, onde tanto aprendo todos os dias.

*Eu acredito na intuição e na inspiração. A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, estimulando o progresso, dando à luz a evolução. Ela é, rigorosamente falando, um fator real na pesquisa científica.*

*~Albert Einstein*

## RESUMO

Segundo a Teoria Sociocultural, na qual este estudo se insere, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação do homem com o meio, em uma relação dialética (LANTOLF, 2000). Embora o lócus tradicional de aprendizagem seja a sala de aula, o ato de aprender também se dá para além dos muros institucionais, de maneiras diversas. Uma delas é por meio da afiliação dos estudantes a Comunidades Imaginadas. Este estudo teve como objetivo geral explicar de que forma a afiliação a Comunidades Imaginadas pode influenciar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O marco teórico que orientou a geração e a análise dos dados da pesquisa compreendeu: (1) o construto identidade e o conceito de investimento conforme Norton (1995, 2000; 2013; 2017; 2019), (2) os conceitos de motivação e de visão segundo Dörnyei (2005; 2019; 2017; 2019), Dörnyei e Ryan (2015) e Dörnyei e Kubanyiova (2014), (3) a proposição de afiliação a Comunidades Imaginadas de Wenger (1998; 2009), revisitada por Norton (2013; 2015); e (4) o conceito de aprendizagem bem sucedida empregado por Arruda (2014). Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, orientação exploratória, realizada no formato de Estudo de Caso. Por meio de entrevistas semiestruturadas, foram geradas narrativas de aprendizagens de inglês como língua estrangeira bem sucedidas, permeadas por afiliações a Comunidades Imaginadas, empreendidas por estudantes inseridos no curso superior de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - unidade Divinópolis. Após geração de dados pelas narrativas, apenas a experiência de uma estudante foi analisada, em virtude da riqueza de seus relatos para o objetivo desta pesquisa. A análise de sua narrativa partiu da compreensão sobre as suas afiliações a Comunidades Imaginadas (MACMILLAN; CHAVIS, 1986; RYAN, 2006), para que fosse possível entender a aprendizagem bem-sucedida (ARRUDA, 2014), bem como a motivação (ZANOTELI; BAMBIRRA 2019) da estudante. Os resultados confirmaram afiliações a Comunidades Imaginadas referentes a séries de TV, músicas e ao *status* de imigrante nos Estados Unidos, bem como documentaram a potência que reside em afiliar-se a elas para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** aprendizagem de inglês como língua estrangeira; experiências de aprendizagem bem sucedidas; identidade; motivação; visão; afiliação a Comunidades Imaginadas

## ABSTRACT

According to Sociocultural theory, human development emerges from a dialectical interaction between man and context (LANTOLF, 2000). Although the traditional locus of learning is the language classroom, it also takes place, in a great variety of ways, out of institutional walls. One of them is through affiliation to imagined communities. This study aims to explain how such affiliations influence the learning of English as a foreign language in the southeast of Brazil. The theoretical framework orienting data generation and analysis encompasses the following constructs: (1) identity and investment within Norton's perspective (1995, 2000; 2013; 2017; 2019), (2) motivation and vision according to Dörnyei (2005; 2019; 2017; 2019), Dörnyei and Ryan (2015), and Dörnyei and Kubanyiova (2014); (3) Wenger's (1998; 2009) proposal of affiliation to imagined communities revisited by Norton (2013; 2015); and (4) the concept of successful language learning defended by Arruda (2014). This is an applied research, formatted as an exploratory Case Study. Undergraduate students taking Letters at a state university participated providing oral narratives of their successful English learning experiences permeated by affiliations to imagined communities. Only the experience of one student was analyzed, due to the richness of her reports and considering the purpose of this research. The analysis of her narrative started from the understanding of her affiliations to Imagined Communities (MACMILLAN; CHAVIS, 1986; RYAN, 2006), so that it was possible to understand her successful learning (ARRUDA, 2014), as well as her motivation (ZANOTELI; BAMBIRRA 2019). The results confirmed affiliations to Imagined Communities regarding TV series, music and the status of being an immigrant in the United States, as well as documented their pedagogical strength to learn English as a foreign language.

**Key-words:** learning English as a foreign language; successful language learning experiences; identity; motivation; vision; affiliation to imagined communities

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Representação da psicologia do aprendiz baseada na narrativa.....	50
FIGURA 2	- Modelo de investimento proposto por Darwin e Norton.....	61
FIGURA 3	- Critérios para seleção dos participantes .....	80
FIGURA 4	- Critérios para análise dos dados gerados pelas narrativas .....	83
FIGURA 5	- Conexão afetiva compartilhada com a comunidade imaginada CSI.....	89
FIGURA 6	- Felicitações à Marg, integrante do elenco de CSI .....	91
FIGURA 7	- Anotação sobre o elenco de CSI .....	92
FIGURA 8	- Conversa imaginada com Marg, integrante do elenco de CSI ..	93
FIGURA 9	- Sentimento de pertencimento à uma comunidade não tangível	94
FIGURA 10	- Registro das falas de CSI .....	95
FIGURA 11	- Tentativa de escrever a música <i>I'm Yours</i> , de Bruno Marz .....	97
FIGURA 12	- Registro do início da afiliação à comunidade CSI .....	98
FIGURA 13	- Registro do início da afiliação à comunidade imaginada <i>The Vampire Diaries</i> .....	101
FIGURA 14	- Conexão afetiva compartilhada com a série <i>The Vampire Diaries</i> .....	102
FIGURA 15	- Identificação da aprendiz com a comunidade imaginada <i>The Vampire Diaries</i> e com a Língua Inglesa.....	103
FIGURA 16	- Lista das músicas favoritas de <i>Helena</i> .....	104
FIGURA 17	- Registro do desejo de escrever séries .....	105
FIGURA 18	- Evolução da escrita em L2 de 2012 para 2014 .....	106
FIGURA 19	- Capa do caderno decorado a mão para ser entregue à Lana Parrilla .....	109
FIGURA 20	- Interior do caderno decorado a mão para ser entregue à Lana Parrilla .....	110
FIGURA 21	- Excerto do diário: carta para a atriz Lana Parrilla .....	112
FIGURA 22	- Influência da comunidade na vida da aprendiz .....	114

FIGURA 23	- Excertos do livro recomendado pela atriz Stana .....	117
FIGURA 24	- Lista de vocabulário .....	118
FIGURA 25	- Identificação com Kate, personagem de Castle I .....	120
FIGURA 26	- Identificação com Kate, personagem de Castle II .....	121
FIGURA 27	- Registro do contato com a cantora Sia, possibilitado pelas redes sociais .....	123
FIGURA 28	- Registro do ‘eu ideal’ da comunidade imaginada imigrante nos Estados Unidos .....	126
FIGURA 29	- Questão 13 da parte II do questionário usado para seleção dos participantes da pesquisa .....	131

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Principais influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem e/ou de uso de inglês como língua estrangeira .....	52
QUADRO 2	- Requisitos essenciais da visão para gerar ação em prol de aprendizagem estabelecidos por Dörnyei e Ushioda (2011) ...	59
QUADRO 3	- Critérios para identificação de aprendizes afiliados a Comunidades Imaginadas .....	69
QUADRO 4	- Fatores propiciadores de aprendizagem bem-sucedida na escola pública e privada segundo Arruda (2014) .....	72
QUADRO 5	- Marco de referência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli e atualizado por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020) .....	74
QUADRO 6	- Principais ações para aprendizagem bem-sucedida relacionadas às Comunidades Imaginadas de <i>Helena</i> .....	133
QUADRO 7	- Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes ao ‘eu ideal’ .....	136
QUADRO 8	- Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes ao ‘eu comprometido’ .....	138
QUADRO 9	- Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes ao ‘auto conceito’ .....	140
QUADRO 10	- Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes ao ‘eu negado’ .....	141
QUADRO 11	- Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes às experiências circunstanciais .....	143

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCOLHER	-	Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias, Experiências e Reflexões
AMTB	-	<i>Attitude Motivation Test Battery</i>
CEFET	-	Centro Federal de Educação tecnológica
CELIN	-	Curso de Extensão em Língua Inglesa
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSI	-	<i>Crime Scene Investigation</i>
DI	-	Diferenças Individuais
ESL	-	<i>English as a second language</i>
L2	-	Inglês como língua estrangeira
LI	-	Língua Inglesa
NUCLI-IsF	-	Núcleo de Idiomas – Idiomas sem Fronteiras
OUAT	-	<i>Once Upon a Time</i>
PIBIC	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TVD	-	<i>The Vampire Diaries</i>
UEMG	-	Universidade do Estado de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b> .....	14
<b>2</b>	<b>Fundamentação teórica</b> .....	31
2.1	Transformações sociais e identidade .....	31
2.2	Fatores identitários na aprendizagem de língua estrangeira .....	37
2.2.1	Aprendizagem de L2, fatores contextuais e a construção do <i>self</i> .....	38
2.2.2	Identidade, aprendizagem de L2 e poder .....	40
2.2.3	Identidade, aprendizagem de L2 e complexidade .....	43
2.3	Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira .....	44
2.3.1	Características de estudantes motivados na perspectiva da complexidade .....	49
2.3.2	Conceito de Visão .....	54
2.3.3	O conceito de investimento para aprendizagem de L2 .....	59
2.3.4	Afiliação a Comunidades Imaginadas e aprendizagem de L2 .....	63
2.3.4.1	Características de aprendizes afiliados a Comunidades Imaginadas .....	66
2.4	Experiências de sucesso na aprendizagem de inglês como língua estrangeira .....	70
<b>3</b>	<b>Metodologia</b> .....	77
3.1	Classificação da pesquisa .....	77
3.2	Descrição da geração dos dados .....	80
3.3	Critérios para análise dos dados .....	82
3.4	Considerações éticas .....	84
<b>4</b>	<b>Apresentação e análise de resultados</b> .....	85
4.1	Etapa I: Comunidades Imaginadas na trajetória de Helena .....	85
4.1.1	Comunidade 1: <i>Crime Scene Investigation</i> .....	87
4.1.2	Comunidade 2: <i>The Vampire Diaries</i> .....	99
4.1.3	Comunidade 3: <i>Once Upon a Time</i> .....	107

4.1.4	Comunidade 4: <i>Castle</i> .....	115
4.1.5	Comunidade 5: Fãs de Sia .....	122
4.1.6	Comunidade 6: Imigrante nos Estados Unidos .....	125
4.1.7	Os ‘eu ideais’ nas Comunidades Imaginadas .....	128
4.2	Etapa 2: A conexão das Comunidades Imaginadas com a aprendizagem bem-sucedida de Helena .....	130
4.3	Etapa 3: A motivação para aprendizagem por Comunidades Imaginadas..	135
<b>5</b>	<b>Considerações finais</b> .....	<b>145</b>
5.1	Retomada das perguntas de pesquisa .....	145
5.1.1	Comunidades Imaginadas que emergem das experiências de aprendizagem de <i>Helena</i> .....	145
5.1.2	Influência das afiliações na aprendizagem de inglês .....	147
5.2	Contribuições inéditas da pesquisa .....	149
5.3	Sugestões para futuras pesquisas .....	150
5.4	Breve Reflexão .....	151
<b>6</b>	<b>Referências</b> .....	<b>153</b>
	<b>Apêndices</b> .....	<b>165</b>
	<b>Anexo</b> .....	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Teoria Sociocultural, na qual este estudo se insere, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um evento social. A teoria se fundamenta na ideia de que o homem se constitui a partir de suas relações sociais e da vida coletiva, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação do homem com o meio, em uma relação dialética (LANTOLF, 2000).

Nessa perspectiva, a participação dos sujeitos em configurações formadas culturalmente, linguisticamente e historicamente, como a vida familiar, vivência entre pares e em contextos institucionais, como escolas, atividades esportivas e locais de trabalho, são propícias ao desenvolvimento (LANTOLF E THORNE, 2007). Embora as interações em todas as esferas sejam importantes para o desenvolvimento humano, sabe-se que o lócus tradicional de aprendizagem tem sido a sala de aula. Nesse cenário, a aprendizagem emerge da interação do estudante com o professor e com outros estudantes, mediada por artefatos físicos, como o material didático, e simbólicos<sup>1</sup>, como a atenção voluntária, planejamento, o pensamento lógico, entre outros (LANTOLF, 2000).

Diante disso, considera-se que as comunidades a que os sujeitos se afiliam rotineiramente apresentam currículos vivos que propiciam uma aprendizagem constante. Segundo Lave e Wenger (1991), o ato de aprender está relacionado a acessar papéis em que seja possível atuar de forma legítima em situações sociais. Nesse viés, a aprendizagem é compreendida como um aspecto inseparável da prática social, ou seja, não ocorre apenas na comunidade escolar. Para se referir às comunidades que possibilitam o desenvolvimento humano com foco na aprendizagem, tendo como base o indivíduo, o mundo e suas relações em um processo de coparticipação entre os seus membros, nos anos 80, Lave e Wenger cunharam o termo Comunidades de Prática<sup>2</sup> (WENGER, 1991).

---

<sup>1</sup> Artefatos simbólicos são ferramentas intencional e socialmente construídas para controlar e reorganizar processos psicológicos, como os exemplos citados no texto (LANTOLF e THORNE, 2007).

Wenger (1991) defende que a aprendizagem ocorre a partir do engajamento<sup>3</sup>, desenvolvimento e evolução das relações entre os participantes dentro das Comunidades de Prática. Ali, as atividades não vêm isoladas, mas fazem parte de um sistema mais amplo que está diretamente relacionado ao processo de construção identitária, já que, segundo o autor, aprender implica tornar-se outra pessoa. O conceito de Comunidades de Prática tem suas raízes nas tentativas de explicar a aprendizagem em uma dimensão social inspirada por Vygotsky (1978). Segundo Wenger (2009), o caráter ativo, dinâmico, complexo e imprevisível das Comunidades de Prática permite que o construto seja estudado na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Segundo Wenger (2010), quando os indivíduos apresentam interesses compartilhados, eles buscam por uma Comunidade de Prática, por tratar-se de uma comunidade concreta, que interage regularmente em busca de uma aprendizagem coletiva. Essa comunidade pode ser pequena ou grande, local ou global, possuir membros principais e periféricos, com encontros presenciais ou *online*, financiados ou informais. Suas práticas demandam sinergia e podem variar dependendo do que o grupo almeja. Embora o termo possa ser aplicado em áreas diversas, como negócios, governo, associações, grupos profissionais e outros, o termo foi cunhado por Wenger e Lave, inicialmente, como uma teoria de aprendizagem na área de administração de empresas.

Segundo Wenger (2010), se em uma sala de aula os estudantes se engajam para construir conhecimento juntos, esse grupo poderá ser definido como uma Comunidade de Prática. No entanto, não é só em sala de aula que a aprendizagem de língua estrangeira acontece. Ela também se dá para além da sala de aula, informalmente<sup>4</sup> de maneiras diversas. Uma delas é por meio da afiliação dos estudantes a Comunidades Imaginadas, termo cunhado por Benedict Anderson (1983).

Conforme será detalhado mais à frente, Anderson (1983) propõe o conceito de Comunidades Imaginadas para se referir a nações, cujos membros, mesmo que de nações pequenas, jamais se

---

<sup>3</sup> O engajamento, na visão do autor, é um dos modos com que o membro de uma comunidade demonstra o sentimento de identificação com ela. Wenger (2009) salienta que engajar é a relação mais próxima à prática e se traduz em fazer algo na comunidade, trabalhar com os outros membros, bem como utilizar e produzir artefatos.

<sup>4</sup> Neste estudo, consideramos aprendizagem formal aquelas experiências que ocorrem dentro de sala de aula, entre professores e estudantes; enquanto a aprendizagem informal, refere-se àquelas experiências não relacionadas à escola.

conhecerão por completo e, mesmo assim, nutrirão por eles, em sua imaginação uma imagem de comunhão. Embora o conceito de Comunidades Imaginadas não tenha sido cunhado para se referir à aprendizagem de línguas, o termo se encaixa ao que ocorre em diversas salas de aula de Língua Inglesa.

Comunidades Imaginadas, ao contrário das Comunidades de Prática, não são comunidades concretas, mas aquelas com as quais seus membros se conectam pelo poder da imaginação. Trata-se de comunidades não imediatamente acessíveis, mas pelas quais os estudantes nutrem um sentimento de pertencimento. Por meio delas, os aprendizes transcendem o tempo e o espaço criando novas imagens de mundo e deles próprios. As pessoas dessas comunidades podem ser desconhecidas para os aprendizes que, por uma identificação com o grupo, desejam pertencer a ele (WENGER, 2010). Wenger (1998) salienta que as ideias construídas pelos membros de Comunidades Imaginadas não são menos significativas ou menos reais do que as práticas cotidianas da comunidade. A imaginação, segundo o autor, tem a ver com “criar imagens do mundo, e perceber conexões no tempo e espaço, extrapolando nossa própria existência”.<sup>5</sup>

Segundo Ryan (2006), aprendizes que não habitam países que falam inglês como primeira língua ou que não têm oportunidade de se encontrar com falantes da língua buscam por Comunidades Imaginadas. Braga e Paiva (2010) explicam que tais comunidades são representadas, nas mentes dos aprendizes, por figuras como cantores e suas músicas, atores e seus filmes, séries e programas televisivos. Segundo as autoras, as Comunidades Imaginadas geram o *input* necessário para que seja possível desenvolver-se linguisticamente, em especial quando os aprendizes estudam em salas com muitos estudantes, em que cada um tem poucas oportunidades de utilizar e praticar a língua.

Assim como Braga e Paiva (2010) citam músicas e séries como algumas das inúmeras possibilidades de inserção em Comunidades Imaginadas, cada dia mais, com a ampliação do acesso às tecnologias de informação e comunicação e às redes sociais, que facilitam a integração social, cultural, política e econômica dos povos, pode-se afirmar que se expandiu também o alcance dessas comunidades. Diante disso, passa-se a compreender o processo de

---

<sup>5</sup> Tradução nossa para: “...*creating images of the world and seeing connections through time and space by extrapolating from our own experience*”.

aprendizagem de L2 de forma ampliada temporal e espacialmente (BAMBIRRA, 2008).

Segundo Pavlenko e Norton (2007), associar-se a Comunidades Imaginadas e permitir-se vislumbrar possibilidades de pertencer a comunidades no futuro em que a língua falada seja a língua alvo do aprendiz, pode motivá-lo a investir na aprendizagem de L2 no presente. O conceito e as implicações do termo investimento (NORTON, 2008, 2016) serão discutidos oportunamente neste estudo. Dörnyei (2009) também discute sobre a relevância da imaginação para a motivação, ressaltando a teoria dos eus possíveis de Markus e Nurius (1986) que antecedeu o Sistema Automotivacional de Aprendizagem de L2 (DÖRNYEI, 2005; 2009), a ser abordado mais à frente. Dörnyei (2009) pontua que a imaginação pode funcionar como um guia, um direcionamento para que um indivíduo aja impulsionado pelo desejo do vir a ser. Pavlenko e Norton (2007) argumentam que a associação dos ‘eus possíveis’ à afiliação a Comunidades Imaginadas, modela decisões individuais e comportamentos presentes e futuros.

Com o objetivo de conhecer as pesquisas mais recentes sobre as Comunidades Imaginadas na aprendizagem de L2, procurei por estudos conduzidos nos últimos sete anos que estivessem relacionados a esta pesquisa no Google Acadêmico e no banco de teses e dissertações da Capes. Os termos-chave utilizados, foram: “Comunidades Imaginadas; aprendizagem; L2; motivação”.

O estudo de Assis (2013) teve por objetivo investigar como as identidades de dois aprendizes de inglês, de 15 e 16 anos de um centro de línguas público do Distrito Federal foram construídas no processo de ensino e aprendizagem. A investigação foi qualitativa com cunho etnográfico. Os instrumentos de pesquisa foram histórias de vida escritas, entrevistas semiestruturadas e desenhos. Os dados mostraram que as identidades de aprendizes foram construídas através de desejos de afiliação a Comunidades Imaginadas e de reconhecimento, diferenças, verdades escolares e relações de poder. Além disso, definiu-se que o grau de investimento na aprendizagem contribui para construção de suas identidades.

A pesquisa realizada por Borges (2014) analisa a relação existente entre crenças e identificação cultural ao longo do processo de ensino e aprendizagem de professores de Língua Inglesa em formação. A metodologia escolhida foi o estudo de caso e os instrumentos de coleta foram questionário, entrevista, observações de aulas, acompanhadas de anotações de campo e gravações em áudio, e grupo de discussão. Os resultados sugeriram que as professoras participantes possuem crenças e justificativas semelhantes em relação aos norte-americanos e

sua cultura, demonstrando uma identificação parcial com a comunidade imaginada “Estados Unidos”. A pesquisa apresentou a importância de se considerar as crenças de alunos e professores de línguas a respeito de suas Comunidades Imaginadas, já que estas podem influenciar no investimento na aprendizagem.

O objetivo do estudo de Gil e Oliveira (2014) foi discutir sobre a construção identitária de oito alunos-professores como aprendizes de Inglês como língua adicional da região do Vale do Açu, Rio Grande do Norte, utilizando os conceitos desenvolvidos por Bonny Norton sobre os tipos de investimentos realizados e as Comunidades Imaginadas pelos participantes do estudo. Uma abordagem narrativa de pesquisa foi adotada. A análise mostrou que a construção identitária dos alunos-professores investigados gira em torno de dois tipos de investimentos: aqueles que os levam a aprender a língua para usá-la e aqueles que os levam a aprender a língua para ensiná-la. Os resultados mostram que no grupo de alunos analisados, a identidade do aprendiz como usuário da língua e a identidade do aprendiz de professor parecem se misturar, e em muitos casos, a segunda se sobrepõe à primeira.

Messias (2016) buscou apreender de que forma futuros professores de inglês expressam a construção de sua identidade como aprendizes e usuários do idioma, e como essa composição afetará a sua futura prática pedagógica docente. Segundo a autora, uma extensão da relação entre identidade e investimento diz respeito ao conceito de Comunidades Imaginadas a que aprendizes de línguas aspiram pertencer quando estão aprendendo uma língua estrangeira. A autora concluiu que a construção da identidade dos participantes ocorre nas suas várias subjetividades –acadêmicos de Letras, aprendizes/usuários da Língua Inglesa e, principalmente, como futuros professores desse idioma, uma vez que apresentam posturas subjetivas em contínua transformação e, ocasionalmente, contraditórias.

Por fim, Silva (2019) investigou a construção identitária de professores em formação inicial de Letras, e as influências de experiências que perpassaram a sua formação para as escolhas profissionais futuras. Foram analisados o investimento feito para se tornarem professores (NORTON, 2013), as experiências que contribuíram para sua formação docente (MICCOLI, 2010, 2014) e as Comunidades Imaginadas (NORTON, 2000) almejadas de sete professores em formação, concluintes do curso de Letras. Os instrumentos para a coleta de dados foram um questionário semiaberto, uma narrativa escrita e uma entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram triangulados para traçar o perfil dos participantes. Os resultados mostraram que

as experiências dos professores em formação inicial no PIBIC, no PIBID, no CELIN, no NUCLI-IsF e em outros contextos de ensino contribuíram para a (re)construção da identidade docente.

Embora os estudos mencionados tragam as Comunidades Imaginadas como influências motivacionais, não foram encontrados estudos que explorem o modo como cada afiliação a Comunidades Imaginadas ao longo da trajetória de aprendizagem contribui para as experiências exitosas de aprendizagem de L2. Desse modo, abre-se uma lacuna a ser preenchida por meio desta proposta de estudo.

Ao fazer a leitura das diversas pesquisas relacionadas à aprendizagem de L2, compreende-se que as experiências vivenciadas em uma sala de aula de Língua Inglesa, podem ser analisadas sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2013; BAMBIRRA, 2017). Nesse viés, a sala de aula apresenta-se como o produto da inter-relação de todos os seus elementos que, em conjunto, fazem com que o comportamento do sistema seja instável, não linear e imprevisível, de forma que seus elementos não possam ser reduzidos a uma análise individual. Assim como esse espaço escolar, a aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2011; PAIVA, 2011; MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI 2020) e a motivação<sup>6</sup> (DÖRNYEI; USHIODA, 2009; DÖRNYEI, 2014; BAMBIRRA, 2017; MERCER; DÖRNYEI, 2020) também o são e podem ser analisados pelo construto da experiência (MICCOLI, 1997 – 2020).

Miccoli (1997, 2007, 2010, 2020), utiliza o termo experiência para se referir aos acontecimentos significativos pelos quais docentes e discentes passam em sala de aula no decorrer de sua trajetória enquanto aprendizes de L2. Segundo a autora, as experiências têm um caráter complexo pela constelação de singularidades que as permeia. Desde 1997, Miccoli vem trabalhando com experiências de ensino e de aprendizagem de L2. A princípio, a autora buscou documentar experiências de alunos (1997 – 2004) e, posteriormente, passou a documentar experiências também de professores. Segundo a autora (2010), o interesse nas narrativas desses sujeitos advém da necessidade de compreender, de forma mais holística, e no olhar dos próprios envolvidos, os eventos que ocorrem em sala de aula. Diversas são as pesquisas que tratam de

---

<sup>6</sup> Neste estudo, a motivação para aprender não deve ser compreendida em uma perspectiva binária, como um traço fixo e imutável do aprendiz, mas na perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos, conforme exposto por Dörnyei (2020) e discutido ao longo da tese. O autor considera a motivação como um processo moldado socialmente e variável de acordo com as movimentações do sistema e suas influências no aprendiz.

experiências em diferentes perspectivas, como os estudos de Zolnier (2014); Coelho (2014); Arruda (2014); Bambilra (2016; 2017a, 2017b); Zanuteli (2019); Corrêa (2019), Pinto (2020) entre outros.

Na literatura, é possível encontrar estudos que tratam das experiências de ensino e de aprendizagem de L2 em escolas regulares salientando seus insucessos. Segundo Bambilra (2008), professores de L2 encontram diversos desafios para conseguirem manter os estudantes motivados e atentos, já que muitos aprendizes não compreendem o motivo de terem aulas de inglês em seus currículos. A exemplo disso, Zolnier e Miccoli (2009) expõem narrativas de professores que se sentem cansados e em grande sofrimento pessoal e profissional advindos de experiências em sala de aula. A ineficiência, o fracasso, os problemas e os desafios encarados por docentes e discentes resultam de experiências bastante discutidas por autores como Gimenez *et al.* (2003), Perin (2003), Leffa (2007), Oliveira (2009), Gimenez, (2009), Miccoli (2010; 2013), Lima (2011), Borba e Aragão (2012), entre tantos outros.

Assuntos como indisciplina e desinteresse dos alunos (LIMA; MICCOLI, 2013), as salas cheias, a baixa carga horária dispensada à disciplina, os níveis heterogêneos de estudantes em um mesmo grupo, a ausência de recursos didáticos (OLIVEIRA, 2009), professores despreparados (GIMENEZ, 2009), dentre outros aspectos, têm sido debatidos na literatura por docentes e pesquisadores que denunciam tais questões, na busca por encontrar soluções para suas práticas. Além desses, com a globalização, novos desafios emergem, demandando um ensino pautado em novas maneiras de comunicar, pensar e agir, engendradas pelo extenso uso de tecnologia digital, conforme apontam Borba e Aragão (2012), Paiva (2015; 2019; 2020; 2021) entre outros.

O British Council (2019) apresenta um panorama do ensino de inglês na educação pública brasileira e menciona os desafios que persistem nas escolas. Segundo o documento, alguns desses desafios são: a) a alta quantidade de escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social; b) instabilidade na profissão: cerca de 27% são professores designados por tempo determinado. A rotatividade dificulta a continuidade do aprendizado, bem como a construção de um vínculo afetivo entre docentes e discentes; c) turmas grandes e heterogêneas, com até 45 alunos por sala; d) baixos salários, o que leva o docente a trabalhar em várias escolas ao mesmo tempo para aumentar a renda; e) sobrecarga de trabalho; f) falta de acesso a recursos didáticos adequados; g) desvalorização do conteúdo que ensinam; h) dificuldades de planejamento. A

soma desses fatores pode contribuir para o baixo índice de proficiência em Língua Inglesa brasileiro, já que o país ocupa o 59º lugar em um ranking de 100 países (EDUCATION FIRST, 2019). Segundo dados da mesma pesquisa, apenas cinco por cento de sua população fala inglês, o que retrata um paradoxo, já que o idioma faz parte do currículo da grande parte das escolas brasileiras.

Em virtude desses desafios, amplia-se a crença, bastante difundida e problematizada nos últimos anos por pesquisadores como Barcelos (2004); Moita Lopes (1996); Coelho (2005); Zolnier, (2012); Aragão; Cajazeira (2017), entre vários outros, sobre a impossibilidade de aprender inglês fora de cursos livres de idiomas ou sem viajar para um país onde se utiliza a Língua Inglesa como língua oficial.

No entanto, Barcelos (2011), Coelho (2014), Arruda (2014), Saldanha (2019) salientam em seus textos, a necessidade de se estudar o contrário: trajetórias e experiências de estudantes e professores que tenham tido bons resultados. Na perspectiva das autoras, faz-se necessário buscar por indivíduos que possam narrar suas histórias de forma que seja possível romper com o *status quo* e com a crença de que não é possível aprender uma L2 em escola regular.

Ao buscar por estudos relacionados às experiências de aprendizagem de L2, é possível perceber que a temática emerge na literatura como um campo de crescente investigação. Para que fosse possível conhecer os trabalhos mais recentes publicados acerca de experiências na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, procurei, no Google Acadêmico e no banco de teses e dissertações da Capes, por estudos publicados nos últimos sete anos que estivessem relacionados a experiências de aprendizagem. Os termos-chave utilizados neste momento da pesquisa, foram: “experiências; motivação, aprendizagem inglês” e os mesmos termos em inglês.

Os estudos sobre experiências na aprendizagem de L2 que se destacaram foram os realizados por Arruda (2014), Souza (2016), Saldanha (2018), Zanoteli (2019), Corrêa (2019) e Pinto (2020). Embora nem todas as pesquisas tragam como temática central experiências bem-sucedidas<sup>7</sup> de aprendizagem de L2, todas elas discutem possibilidades de aprendizagem que resultaram em experiências positivas. Os caminhos elencados pelos autores englobam práticas

---

<sup>7</sup> As experiências bem-sucedidas, conforme Arruda (2014), são aquelas em que os estudantes e/ou professores relatam satisfação e resultado de aprendizagem.

pedagógicas e outros elementos que contribuíram para o sucesso dos estudantes (ARRUDA, 2014; SOUZA, 2016), desenvolvimento da autonomia discente (CORREA, 2019), uso de tecnologias digitais (SOUZA, 2016; ZANOTELI, 2018), relacionamento entre professores e alunos (SALDANHA, 2018) e experiência docente com o livro didático (PINTO, 2020).

Arruda (2014) conduziu um estudo narrativo sobre experiências positivas de aprendizagem de inglês de oito estudantes de escolas regulares: quatro da rede pública, quatro da rede particular de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa objetivou documentar e descrever experiências bem-sucedidas na tentativa de compreendê-las e explicá-las, uma vez que o paradigma vigente é o de um ensino defasado, em que não é possível aprender.

Em sua metodologia de pesquisa, Arruda (2014) adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa para análise e apresentação dos resultados. Os dados foram coletados por meio de entrevista, o que possibilitou comprovar proficiência linguística dos estudantes, de narrativas orais que relataram seu processo de aprendizagem e, ainda, de narrativas dos docentes desses mesmos alunos. Os professores tiveram a oportunidade de narrar sobre o sucesso de seus alunos e sobre seu trabalho. Para a análise das experiências mapeadas, a autora utilizou o marco de referência de experiências de aprendizagem formal de inglês como língua estrangeira, proposto por Miccoli (1997) e adaptado por Miccoli e Bambirra (BAMBIRRA, 2009).

Arruda (2014) menciona que quando os alunos são “motivados para aprender, independente de pertencerem à escola pública ou à particular, aproveitam os propiciamentos<sup>8</sup> encontrados no contexto da sala de aula e fora dela, vivenciando, assim, experiências de sucesso na aprendizagem” (p. 169). Os dados de sua pesquisa documentam que existem múltiplas possibilidades de aprendizagem de L2 em escolas regulares, o que confronta o paradigma da impossibilidade de aprender uma segunda língua nesses contextos. Segundo a mesma autora, alunos bem-sucedidos<sup>9</sup> encontram sentido em suas experiências de aprendizagem. Suas experiências de sucesso dependem, além de ações individuais, dos propiciamentos do contexto situado do estudante, ou seja, dos propiciamentos dos contextos em que os estudantes se inserem.

---

<sup>8</sup> O termo propiciamento é definido por Swain *et al.* (2011) como uma oportunidade de ação propiciada por uma propriedade do contexto. Em sua visão, um ambiente, como aquele para a aprendizagem de línguas, oferece diversos propiciamentos; porém, o indivíduo utilizará apenas aqueles que ele considerar úteis para o alcance de seus objetivos.

<sup>9</sup> Segundo Arruda (2014), os aprendizes bem-sucedidos são aqueles “capazes de transformar seus contextos de aprendizagem por meio de atos agentivos intencionais de participação, de cooperação” (p. 176).

Algumas características encontradas nas narrativas de aprendizagem bem-sucedida de estudantes de escolas públicas e privadas são mapeadas pela autora. Ela menciona que os participantes da pesquisa oriundos da escola pública pesquisada apresentaram características como: “interesse, persistência, esforço, atitudes pessoais e formalização de intenções influenciadas pelas suas concepções sobre o papel do estudante” (p. 165).

Já os participantes advindos de escolas particulares apresentaram características identificáveis por sua participação efetiva em sala de aula, que incluíram: “expressão da apreciação pela aprendizagem, gosto pelas dinâmicas de sala, vivência de experiências de aprendizagem certamente influenciadas por suas concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês” (p. 166-167). Os professores participantes desse mesmo estudo relacionaram a motivação às ações e ao esforço pessoal dos alunos para aprendizagem de L2.

Souza (2016) procurou discutir possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos multiletramentos no processo de produção oral em L2 na plataforma do *Whatsapp*. Partindo da premissa de que existe uma urgência em integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas, seu estudo permite pensar em formas de ensinar com base na utilização dessas tecnologias, que já estão nas mãos de grande parte dos aprendizes. Sua pesquisa se deu com alunos de um curso livre da cidade de Divinópolis, Minas Gerais.

O objetivo da pesquisa de Souza (2016) foi o de investigar o desenvolvimento dos multiletramentos (linguístico, sonoro, visual, gestual, espacial, crítico e digital) (KALANTZIS; COPE, 2012) dos estudantes desse curso livre e os propiciamentos utilizados por eles para a realização da produção oral de um perfil pessoal em arquivo de áudio (*podcast*) e/ou vídeo (*videocast*) e a sua publicação por meio do aplicativo *WhatsApp*. Tratou-se de um estudo de caso, com seis alunos de uma escola de informática com níveis linguísticos variados, vindos de escolas públicas diferentes, com faixa etária entre 13 e 25 anos. A metodologia consistiu em: 1) coleta das postagens feitas na plataforma para que fosse possível perceber os tipos de letramentos desenvolvidos; 2) entrevista para levantamento e confirmação dos propiciamentos utilizados pelos aprendizes para a produção e a publicação do áudio /vídeo na plataforma; 3) cruzamento dos dados para traçar as implicações pedagógicas.

Os resultados mostraram a ocorrência de interações significativas, que promoveram o compartilhamento e armazenamento de informações, o uso de vários recursos semióticos, *feedback*, ludicidade e criatividade. Na visão de Souza (2016) houve o desenvolvimento dos multiletramentos pelo motivo de a tarefa ter sido significativa para os alunos. Quanto ao uso do *WhatsApp*, o autor pontua que se trata de uma tecnologia digital móvel com potencial para se aliar às práticas pedagógicas para que seja possível maior customização da aprendizagem. Desse modo, embora a pesquisa não tenha focado especificamente em experiências bem-sucedidas de ensino e de aprendizagem, foi possível perceber as implicações e possibilidades da pesquisa para o professor de inglês desejoso de integrar o *WhatsApp* à sua prática pedagógica.

Saldanha (2018) assim como Arruda (2014) busca contribuir, com sua pesquisa, para a desconstrução da crença de que não se aprende inglês na escola pública ao evidenciar experiências e práticas inspiradoras de professores e estudantes de inglês de escolas regulares. Seu estudo foi realizado em sete escolas de ensino fundamental e médio (quatro públicas estaduais, uma municipal, uma particular e uma de ensino médio técnico), da região metropolitana de Belo Horizonte. Os docentes participantes da pesquisa trabalham nessas mesmas escolas e foram indicados por seus ex-alunos.

Para que fosse possível compreender os fatores que levam um professor a ser visto por seus alunos como inspirador, a autora utilizou-se de instrumentos como questionário de opinião aplicados a ex-alunos, questionário e entrevistas com os docentes indicados, bem como notas de campo feitas pela pesquisadora a partir de observações de aulas desses docentes. Os resultados indicaram que “professores inspiradores são raros” (p. 92), com base nas poucas indicações feitas pelos estudantes a “professores inspiradores” em seu estudo. Além disso, em sua concepção, o principal elemento promotor de experiências inspiradoras de aprendizagem é a relação estreita entre professor e aluno. Por esse motivo, a autora aponta a necessidade de repensar o papel das relações sociais, e das emoções na aprendizagem de L2 nos cursos de formação de professores. Sobre o papel das emoções nesse processo, a autora discute o impacto das emoções positivas na aprendizagem dos estudantes e da importância do professor como o mediador dessas emoções.

O estudo de Zanoteli (2019), embora não tenha sido focado em aprendizagem bem-sucedida, acaba por evidenciar diversas experiências que deram certo. A autora pontua que fatores como

a globalização e a popularização da *internet* têm sido relevantes para a aprendizagem e uso de inglês como segunda língua, considerando as trocas comunicativas rotineiras em redes sociais. Em razão disso, sua pesquisa objetivou investigar as motivações que levam falantes não nativos de inglês a aprender e/ou usar a língua na era digital em que vivemos. Por meio de uma plataforma do Facebook, intitulada *Humans of all Accents*, Zanoteli (2019) coletou narrativas de experiências e/ou uso de inglês como língua estrangeira que posteriormente 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.

Baseando-se no Sistema Automotivacional (DÖRNYEI, 2005; 2009), os resultados mostraram que questões relacionadas às crenças e aos sentimentos dos aprendizes sobre si mesmos (autoconceito) destacaram-se sobre as demais influências motivacionais, com 38% das evidências. As influências motivacionais do ‘eu comprometido’, ficaram em segundo lugar (22%), seguidas das narrativas que revelaram evidências de influências do ‘eu ideal’, e do ‘eu negado’ (ambas com 2%). Os conceitos dos ‘eus possíveis’ (MARKUS; NURIUS, 1986) serão discutidos oportunamente neste trabalho.

Corrêa (2019) buscou elencar os elementos motivacionais contidos nas narrativas de falantes de inglês em seu estudo sobre motivação e autonomia na aprendizagem de inglês pelo uso de tecnologias na educação básica. A autora levantou as crenças dos estudantes sobre o uso de tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês por meio de uma conversa em 4 grupos de *whatsapp*. Com isso, identificou elementos motivacionais que emergiram do discurso dos estudantes no tocante ao uso de tecnologia digital fora da sala de aula, o que possibilitou discutir as manifestações de autonomia emergentes presentes dos relatos dos participantes.

Por fim, Pinto (2020), por meio de uma investigação narrativa autobiográfica, analisou o papel de livros/materiais didáticos, em especial a coleção de livros didáticos de inglês para o Ensino Médio intitulada *Alive!*<sup>10</sup> no percurso da professora/pesquisadora no ensino de inglês de uma escola pública. Para geração de dados, a professora/pesquisadora utilizou uma narrativa retrospectiva em que pôde relatar suas experiências de ensino, evidenciando aquelas que continham a utilização de livros/materiais didáticos. Além disso, Pinto (2020) lançou mão de

---

<sup>10</sup> MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Alive* – 8º ano. São Paulo: Ed. UDP, 2012. (PNLD 2014)

relatos reflexivos escritos a partir de filmagens das aulas, explorando as experiências do ano de 2016 possibilitadas pela utilização dos livros da coleção *Alive!*

Para a análise dos relatos, foi utilizada uma metodologia de base fenomenológica/experiencial (CRESWELL et al, 2007; MICCOLI, 1997-2019) e na perspectiva da complexidade (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN FREEMAN, 1997, 2015; LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; VESPOOR, 2015). Essa análise permitiu documentar “(1) experiências distintas para cada livro/material utilizado pela professora/pesquisadora, (2) dois estados atratores que caracterizam essas experiências e (3) a vivência de uma experiência transicional que perturba o estado atrator vivenciado por décadas” (PINTO, 2020, p.9).

Cinco dimensões da aliança estabelecida entre a professora/pesquisadora e o livro *Alive!* foram apontadas no nível emocional, operacional, formativo, reflexivo e sinérgico. Confirmou-se, no estudo, a complexidade das experiências pedagógicas apoiadas por livros/materiais didático. O domínio pessoal e emocional da autora foi apontado como relevante para sua evolução profissional, assim como a partilha de experiências com outros professores.

A partir dos estudos aqui apresentados é possível compreender que o construto da experiência (Miccoli 2006 – 2020) permite uma análise ampliada das mais variadas situações de aprendizagem. Isso decorre do fato de o construto buscar compreendê-las como um processo orgânico que envolve um vasto número de elementos em uma relação dinâmica em que os elementos do sistema o modificam e são modificados no processo. Nesse aspecto, Wenger (1998) aponta que a aprendizagem é uma experiência identitária, já que ela transforma o que somos e o que podemos fazer. Ou seja, o que é experienciado e compreendido pelo sujeito contribuirá para moldá-lo, de forma a (re)construir sua identidade.

Hall (2005) discute sobre questões identitárias e afirma a necessidade de compreendê-las levando também em conta as transformações sociais, já que tais transformações podem resultar em uma crise que resulta na fragmentação da identidade do sujeito a partir do momento em que ele é colocado em posições sociais diversas. O autor pontua que, assim como a sociedade está em constante transformação, a identidade dos sujeitos que delas participam não pode ser compreendida como fixa e imutável. Segundo o autor, o processo identitário perpassa por

questões culturais, construindo-se por meio delas e, ao mesmo tempo, transformando-as. Em sua perspectiva, portanto, a identidade é móvel.

Também sobre as questões identitárias, Block (2007) acredita que o processo de construção da identidade é longo e as posições dos sujeitos são moldadas por suas próprias histórias e vivências. Desse modo, em sua visão, ao aprender, o estudante se transforma, transformando consequentemente suas atitudes e seu modo de agir no mundo. Na mesma linha, Bambirra (2008, p. 2), pontua que “a motivação para se aprender uma L2 tem a ver com a capacidade de conceber e exercer novas construções identitárias”.

Sade (2009) discute a formação social do eu e a emergência das múltiplas identidades pela ótica da Teoria da Complexidade e pelos fractais da Teoria do Caos, a ser explicado ao longo desta tese. Em sua visão, a identidade é um sistema complexo por emergir da interação do indivíduo em ambientes sociais diversos. Assim, o surgimento de identidades fractalizadas não pode ser explicado por leis de causa e efeito, já que cada indivíduo tem acesso a diferentes interações em situações discursivas diversas, o que resulta em uma formação identitária imprevisível e variável de sujeito para sujeito.

A pesquisa da autora é desenvolvida no campo da linguística aplicada e visa a compreender a relação entre a emergência identitária e o processo de aprendizagem de línguas. Os resultados indicam que a aprendizagem de línguas não é sensível somente às condições de ensino, uma vez que as narrativas analisadas mostram que as experiências de aprendizagem resultam das interações dos aprendizes dentro dos seus contextos sociais. Fractais identitários emergem dessas interações e contribuem para aumentar oportunidades de aprendizagem.

De Costa e Norton (2017) salientam que a construção identitária de docentes e discentes de inglês como L2 está em crescente investigação. Segundo os autores, nos últimos anos é possível perceber um esforço da comunidade acadêmica para compreender o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em situações variadas, levando em conta os processos identitários.

Pelo fato de ter trabalhado por muitos anos em cursos livres de idiomas que utilizam metodologias de sua própria marca, acreditei que o ato de aprender inglês estava relacionado à utilização de metodologias específicas, em que o professor exercia o papel principal de ensinar e o aluno aprendia passivamente os ensinamentos do professor-protagonista. No entanto, ao

experienciar ser docente em escolas regulares e em instituições de nível superior, conheci os mais diversos tipos de aprendizes que me fizeram repensar minhas crenças e procurar conhecer melhor o processo de aprendizagem.

Durante o tempo em que lecionei no curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, unidade Divinópolis, percebi que enquanto alguns aprendizes relatavam ter se rendido a uma crença generalizada de que não é possível aprender inglês na escola pública (conforme descrito em BARCELOS (2004), COELHO (2011), ARRUDA (2014) e tantos outros) e que, por isso, paralisaram seus esforços no sentido de aprender, outros apresentavam um desempenho linguístico bastante satisfatório, mesmo tendo sido alunos de escolas públicas e sem terem frequentado cursos livres de idiomas. Alguns desses aprendizes, em conversas informais dos corredores institucionais, diziam acreditar ser possível, por meio do conhecimento de uma segunda língua, fazer parte de uma comunidade com a qual se identificavam e que poderiam reconhecê-los como membros em algum momento futuro de suas vidas.

Para citar como exemplo, uma estudante, que falava inglês fluentemente, relatou que estudara e aprendera inglês impulsionada pelo desejo de morar em Nova York e ser escritora ali, já que se identificava mais com a cultura dos Estados Unidos do que com a brasileira. Para isso, quando adolescente, passava grande parte de seu tempo em *lan houses*, baixando séries em inglês e tentando transcrevê-las. Outro estudante, relatou que sempre tivera o desejo de sair do Brasil para viver nos Estados Unidos ou no Japão e, para isso aprendeu as duas línguas informalmente. Esses aprendizes procuraram meios para aprender e tornaram-se falantes fluentes guiados pelos seus desejos futuros. A partir dessas discussões, passei a me questionar: Quantos estudantes mais, com os quais não conversei, tinham experiências similares para contar?

Essas conversas levaram-me a considerar a possibilidade de tais estudantes terem se afiliado a Comunidades Imaginadas, premissa que se tornou objeto de pesquisa deste estudo, já que alguns deles mencionaram o desejo de pertencerem a uma comunidade ainda que ela não fosse tangível a eles no momento. O sentimento de pertencimento, de identificação com a cultura, com a língua e com os membros daquela comunidade fizeram com que os estudantes se empenhassem para aprenderem a língua.

Esta pesquisa mostra-se relevante, por se dispor a buscar por narrativas de experiências de aprendizagem de sucesso, ou seja, aquelas em que os estudantes demonstraram progresso em sua aprendizagem (ARRUDA; MICCOLI, 2017), relacionadas a afiliação a Comunidades Imaginadas. Arruda (2014); Arruda e Miccoli (2017) e Saldanha (2019) afirmam que ainda são poucos os estudos que buscam por experiências positivas de aprendizagem de L2, mas compreender e discutir essas experiências pode contribuir para uma “mudança de paradigma da ineficiência do ensino de línguas na escola regular” (ARRUDA, 2014, p. 12).

Desse modo, por abordar questões identitárias relacionadas à aprendizagem de L2 no Brasil, este estudo torna-se importante ao discutir sobre possibilidades de aprendizagem relacionadas às Comunidades Imaginadas. Essas discussões podem ser ainda de maior valor se forem de conhecimento dos docentes das escolas regulares, considerando que professores ocupam uma posição em que conseguem ajudar os estudantes a criar as Comunidades Imaginadas, estimulando-os a aderirem a elas ou refutá-las (MURPHEY; JIN; LI-CHI, 2005).

Diante do exposto, este estudo traz como objetivo geral, explicar de que forma a afiliação a Comunidades Imaginadas pode influenciar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Como objetivos específicos, o estudo propõe:

- levantar experiências de estudantes que evidenciam afiliação a Comunidades Imaginadas durante a trajetória de aprendizagem de inglês, a partir dos critérios estabelecidos por McMillan e Chavis (1986);
- compreender a influência de cada afiliação na aprendizagem desses estudantes.

Para orientar a análise dos dados desta pesquisa, os objetivos específicos são desdobrados nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as afiliações a Comunidades Imaginadas que emergem das experiências de aprendizagem dos participantes da pesquisa?
- b) Qual é a relação ou a influência que tais afiliações têm na aprendizagem de inglês desses estudantes?

Este é um estudo narrativo cuja unidade de análise são as experiências de aprendizagem bem-sucedidas que se deram em virtude da afiliação a Comunidades Imaginadas. A seguir, apresento o referencial teórico em que este estudo se edifica.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para a fundamentação teórica deste estudo, trago, na primeira seção, uma discussão sobre as transformações sociais e os diferentes conceitos de identidade partindo de uma perspectiva sociológica com o objetivo de contextualizar a questão identitária para uma melhor compreensão dos estudos atuais sobre motivação, especialmente no que se refere ao gerenciamento da motivação para aprender uma língua estrangeira por meio da afiliação a comunidades imaginadas, o que será feito na segunda seção. Na terceira, trato da motivação para a aprendizagem de inglês como L2. Na mesma seção, em diferentes subseções, discuto: as características dos alunos motivados, o Sistema Automotivacional de Dörnyei (2005, 2009), o conceito de investimento, bem como a afiliação a Comunidades Imaginadas para a aprendizagem de L2, na tentativa de traçar as características dos estudantes afiliados a essas comunidades. Para fechar, discuto as experiências de sucesso na aprendizagem de inglês como L2.

### **2.1 Transformações sociais e identidade**

Para iniciar as discussões sobre as transformações sociais e identidade, parto dos conceitos sociológicos para, posteriormente, adentrar as discussões sobre a formação identitária na perspectiva de pesquisadores sobre aprendizagem de L2.

Introduzo com os pensamentos de Giddens (1991), que explana que a interconexão atinge todas as partes do globo, modificando-as. Segundo o autor, os rearranjos das relações locais/globais estão presentes no dia a dia dos indivíduos de todo o planeta, em especial das populações urbanas que têm maior acesso aos meios de conexão na contemporaneidade. O autor pontua que as mudanças possibilitadas por essas interconexões e pela reflexão acerca das informações recebidas propiciam transformações profundas que atingem virtualmente todo o globo, bem como a essência das instituições modernas.

As transformações mencionadas por Giddens (1991) impactam na formação identitária, uma vez que exigem a necessidade de adaptação do sujeito para a sua sobrevivência, de acordo com o tempo e espaço nos quais se está inserido. Os modos de vida da modernidade alteraram a ordem social e das tradições, modificando características íntimas de sua existência, o que

permitiu uma descontinuidade, um rompimento com as condições anteriores. Assim, a tradição, na visão do autor, é um meio encontrado para lidar com o tempo e espaço. Ao inserir as experiências particulares anteriores, existe uma tentativa de dar uma continuidade ao passado, trazendo-o, por meio das práticas recorrentes, para o presente e futuro.

Nesse viés, o conceito de identidade proposto por Giddens compreende o eu ao longo da vida e a trajetória do eu nas mais diversas situações de institucionalização, em uma autobiografia reflexiva e organizada por meio da autoconsciência. Essa autobiografia, na visão do autor, é um meio de corrigir o passado, ação que apenas o próprio agente é capaz de realizar para dar continuidade à sua própria narrativa e sua própria história. Por isso, o autor utiliza o termo “autoidentidade” e o conceitua como “o eu compreendido, reflexivamente pela pessoa, em termos de sua biografia”, e não como “um traço distintivo, ou mesmo uma pluralidade de traços possuída pelo indivíduo”. (GIDDENS, 1992, p.54).

Laclau (1990) também enfatiza a descontinuidade existente no mundo moderno. O autor utiliza-se do termo “deslocamento” para explicar que as sociedades modernas não têm um, mas vários centros de poder. Nessa perspectiva, a sociedade não é vista como unificada e bem limitada. O que caracteriza a sociedade moderna, na visão do autor, é a diferença. As diferentes visões de mundo carregadas pelos sujeitos e os antagonismos que permeiam a sociedade permitem a construção de diferentes identidades e a produção de novos sujeitos.

Bauman (2001) complementa essa ideia ao ressaltar a liquidez da vida contemporânea e o sentimento de não pertencimento a uma mesma identidade por toda a vida. O autor abandona o termo pós-modernidade para adotar o conceito de modernidade líquida haja vista que, em sua visão, a sociedade moderna passou de um estado sólido, caracterizado como o estado da ordem rígida e das continuidades, para um estado de maior fluidez, leveza e liberdade social, econômica, política e cultural.

Hall (2005) afirma que a identidade está diretamente relacionada à transformação social e seu conceito, conforme ocorre com outros fenômenos sociais, não dispõe de afirmações que sejam conclusivas. O autor distingue três concepções diferentes de identidade, todas atreladas às transformações sociais de sua época, a saber: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

A ideia de sujeito do iluminismo baseia-se na concepção de um indivíduo soberano, centrado e dotado de razão, com um núcleo interior que emerge juntamente com o sujeito no momento de seu nascimento. Esse núcleo do indivíduo é a sua identidade, ou seja, a identidade, aqui, é vista como rígida e pertencente ao sujeito. Segundo essa concepção, esse núcleo se desenvolve com o sujeito de forma contínua e idêntica ao longo de sua existência (HALL, 2005).

A sociologia, entretanto, criticou esse individualismo racional do sujeito cartesiano. Em virtude das contínuas transformações sociais, emergiu uma concepção social do sujeito, localizando-o no interior de grandes estruturas e formações da sociedade moderna. Passou-se a reconhecer a sua participação em relações sociais mais amplas, já que as sociedades se tornavam mais coletivas pelas “formações de classes do capitalismo moderno” (HALL, 2005, p. 30).

Assim, a noção de sujeito sociológico reflete as mudanças ocorridas no mundo moderno. Trata-se de uma concepção interativa do eu e da identidade em que o núcleo do sujeito, ou seja, a sua identidade, outrora vista como rígida e imutável, passa a ser compreendida como modificável a partir da relação social. Nessa visão, o indivíduo ainda possui a essência do “eu real”, mas sua identidade é modificada continuamente pelo diálogo “com mundos culturais exteriores” (HALL, 2005, p. 11).

Em circunstâncias de grandes e constantes mudanças, como as Revoluções Industriais e, posteriormente, já na segunda metade do século XX, os movimentos sociais, como maio de 1968, os movimentos feministas, bem como a descoberta do inconsciente por Freud<sup>11</sup>, definir identidade torna-se uma tarefa que demanda esforço. O argumento para se explicar esse enredamento reside no fato de que tais acontecimentos têm contribuído para a fragmentação da identidade dos indivíduos. Com isso, a estabilidade identitária, baseada em uma cultura que busca definir o sujeito de acordo com sua etnia, classe, gênero, sexualidade e raça, tem sido amplamente questionada (HALL, 2005).

---

<sup>11</sup> Segundo Hall (2005, p. 36), a descoberta do inconsciente por Freud pode ser vista como o segundo dos cinco grandes descentramentos que sustentam a ideia de que as identidades modernas estão sendo fragmentadas. Hall pontua que, segundo a teoria de Freud, a identidade, a estrutura dos desejos e da sexualidade são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, o que contrapõem a lógica da razão, “e arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional, provido de uma identidade fixa e imutável”. Os demais descentramentos são: as tradições do pensamento Marxista, o trabalho do linguista Ferdinand de Saussure, o trabalho de Michel Foucault e o impacto do feminismo como movimento social.

Como fruto das mudanças estruturais e institucionais mencionadas e muitas outras, surge a compreensão de Hall (2005) sobre identidade na concepção do pós-modernismo. Nesse viés, o sujeito não é composto de uma identidade rígida, nem tampouco de um núcleo identitário que se modifica pela interação, mas de múltiplas identidades, formadas e transformadas continuamente. Na concepção do sujeito pós-moderno, os comportamentos são traçados historicamente, e não biologicamente.

Para Hall (2005), o sentimento de identidade unificada ocorre quando o próprio sujeito constrói uma história única de si mesmo, com uma narrativa própria e “confortadora do eu”. Porém, dentro do sujeito podem existir identidades contraditórias e múltiplas. As culturas nacionais onde os indivíduos são inseridos desde o seu nascimento transferem a eles a definição de quem são, mesmo que essa identidade não esteja em seus genes, ou seja, a cultura adquirida passa a fazer parte da natureza essencial do ser pelas suas experiências e vivências. (HALL, 2005, p. 13).

O autor menciona a globalização como um fator de impacto na identidade do sujeito e aponta que os deslocamentos dos sujeitos de sua cultura, da sociedade ou de si mesmos são identificados como crises de identidade, já que tiram o sujeito do seu lugar comum por experiências vivenciadas ou pela dúvida ou incertezas às quais se expõe na contemporaneidade (HALL, 2005).

Block (2007) traz um conceito de identidade que também considera o deslocamento do sujeito, relacionando-o às novas posições subjetivas adotadas em diferentes classes sociais, gênero ou raça. Na perspectiva do autor, as identidades são construídas em processos de longa duração. Nesses processos, novas posições subjetivas são negociadas pelos sujeitos, que as moldam e, ao mesmo tempo, são moldados por suas vivências sociais. Desse modo, segundo o autor, a identidade é um fenômeno que possui várias camadas, e é impossível conceituá-la de forma definitiva, considerando que os sujeitos traçam sua trajetória a partir das percepções de mundo em seu entorno.

Em uma linha similar, Norton (2000, 2013) conceitua identidade como o modo com que um indivíduo compreende sua relação com o mundo em seu entorno, considerando a forma como essa relação é construída através do tempo e do espaço social, bem como a maneira com que

esse indivíduo entende suas possibilidades para o futuro. Esse é o conceito de identidade abraçado neste estudo.

Segundo Darvin e Norton (2015), com a globalização, enquanto o senso de interconexão é expandido, as possibilidades de relações, em especial na mídia digital, diversificam-se, tornando o mundo ainda mais fragmentado. Não há apenas diferenças referentes às questões sociais, culturais, regionais e políticas, mas também aquelas relacionadas às disparidades entre classe, gênero e raça. O mundo virtual permite que as pessoas compartilhem seus interesses e construam novas comunidades baseadas em ideias comuns, edificando uma “co-cidadania”. Essas interseções no século XXI segmentam o mundo e moldam identidades e pedagogias profundamente.

Ushioda (2011), pesquisadora acerca de motivação e autonomia na aprendizagem de L2 acredita que o estudo de identidade deve partir de uma visão que relaciona o sujeito ao seu contexto já que, individualmente, cada um tem seus próprios pensamentos, sentimentos, identidade, personalidade, história, motivos, objetivos e intenções. Logo, para compreender questões identitárias, a interação entre o sujeito e suas relações sociais que se caracterizam como fluidas e complexas, assim como os contextos micro e macro do sujeito, devem ser considerados.

Sade (2009) argumenta que a participação de um indivíduo em situações discursivas diversas é um fator que contribui para a formação de sua identidade. Pelo viés da Teoria da Complexidade e do Caos, a autora discute a formação do eu fractalizado e a emergência de múltiplas identidades que emergem via discurso. Assim, a contribuição da autora se dá no reconhecimento da identidade como um sistema complexo e caótico.

Larsen-Freeman (2011), expõe que a Teoria Geral dos Sistemas foi proposta por Von Bertalanffy (1950) e se opõe ao reducionismo de tentar explicar o todo pela soma das partes. Uma abordagem sistêmica considera que todas as partes se conectam formando o todo, mas sem perder de vista o fato de que as relações são instáveis e se auto-organizam, criando, espontaneamente, ordens mais complexas. A autora exemplifica ao dizer que, “assim como um

bando emerge da interação de cada pássaro, um sistema complexo se auto-organiza pela interação de suas partes”<sup>12</sup> (p. 50-51).

Larsen-Freeman (2011) descreve os Sistemas Complexos, atribuindo-lhes as seguintes características: dinamicidade, abertura, adaptabilidade, não-linearidade e auto-organização. Tais características se dão em função de os sistemas receberem, de forma dinâmica e não-linear, energia e elementos externos e por estarem, em virtude dessas entradas, em constante mudança e adaptação. Diante disso, o sistema está sempre se auto-organizando.

Para a utilização da Teoria do Caos, Sade (2009) pondera a necessidade de compreender alguns termos que podem suscitar dúvidas, como o próprio termo Caos, que, caso seja compreendido em seu sentido tradicional, pode transmitir uma ideia negativa de desordem. Porém, a autora esclarece que o termo, na física, pode ser compreendido como um comportamento livre de leis, mas que é inteiramente governado por leis. O paradoxo quer dizer, na visão da autora, que um sistema caótico apresenta comportamento imprevisível a curto prazo, mas que, a longo prazo, segue uma determinada ordem. É a interação entre as variáveis do sistema que levará a alterações no resultado.

Sade (2009) cita Edward Lorenz, um matemático e meteorologista da década de 60, que nomeou como “Efeito Borboleta” o fenômeno que investiga como pequenas alterações nos dados iniciais causam um grande efeito no padrão do clima, utilizando como uma analogia o bater das asas de uma borboleta no Brasil que pode resultar em um furacão no Texas. Segundo o autor (1993), sistemas caóticos são caracterizados pela complexidade e pela fractalidade, já que envolvem um grande número de variáveis ou subsistemas.

Assim, considerando a teoria do Caos e da Complexidade, Sade (2009) estabelece os princípios que caracterizam a identidade como complexa. O primeiro princípio é o da interação, considerando que as identidades emergentes são socialmente construídas e não podem ser explicadas por relações de causa e consequência. As participações em comunidades e instituições diversas farão emergir novos comportamentos e padrões linguísticos associados àquelas comunidades e/ou instituições.

---

<sup>12</sup> Tradução nossa para “*Just as a Bird flock emerges out of the interaction of individual birds, complex systems self-organize via the interaction of their parts.*”

O termo fractalidade é escolhido por Sade (2009)<sup>13</sup> em detrimento do termo fragmentação, utilizado por Hall (2005) entre outros. Tal escolha se dá uma vez que, segundo a autora, fragmentar pode levar a uma interpretação relacionada a quebrar em várias partes. Por outro lado, um fractal, por ser uma estrutura geométrica complexa cujas propriedades, em geral, repetem-se em qualquer escala, pode servir como uma metáfora para simbolizar as infinitas possibilidades de fractalização da identidade, assim como são infinitas as possibilidades discursivas que emergem das interações sociais.

Além disso, é importante ressaltar que, pela similaridade, a junção dos fractais resulta em um todo, assim como todas as identidades do sujeito interagem, influenciam e são influenciados pelas outras. O termo utilizado pela autora para se referir ao processo de emergência e reconstrução identitária é Identidade fractalizada.

Nessa perspectiva, Mercer (2014) propõe que o *self* pode ser compreendido como um sistema dinâmico complexo que abrange suas crenças, emoções, cognições, motivos e processos. Na visão da autora, o *self* está em um processo constante, e nunca completo, de mudança. Um sistema dinâmico complexo é aberto e, por isso, recebe influência do meio da mesma forma que o influencia. Desse modo, o *self* está intimamente conectado ao mundo físico por meio de ações, comportamentos e sentidos, unindo corpo, mente e ambiente. A autora salienta que não é apenas a influência unidirecional dos contextos que ocasiona mudanças no *self*. O *self* emerge de uma série de processos que ocorrem simultaneamente. Cada processo é selecionado, avaliado e tem sua relevância interpretada.

Passo agora à compreensão de como os fatores identitários estão relacionados à aprendizagem de L2.

## **2.2 Fatores identitários na aprendizagem de língua estrangeira**

As questões identitárias são de grande relevância para a compreensão do processo de aprendizagem de L2. Wenger (1998), acredita que a aprendizagem muda quem somos e transforma nossa identidade, já que somos seres sociais e nos desenvolvemos em comunidade. Segundo ao autor, a aprendizagem não pode ser dissociada de seu contexto social. Na tentativa

---

<sup>13</sup> Sade (2009) esclarece que o termo foi sugerido por sua orientadora Vera Lúcia Menezes e Paiva em uma sessão de orientação.

de desvendar o que o conceito de identidade engloba, na perspectiva da aprendizagem de L2, o autor propõe quatro pontos de discussão.

O primeiro ponto sugerido por Wenger (1998) diz respeito à identidade como sendo temporal, ou seja, limitada pelo tempo; o que leva ao segundo ponto, que estabelece que a identidade é fluida e faz parte de um processo. Isso quer dizer que à medida que as pessoas mudam, a sua noção de quem elas são também muda. O terceiro ponto define que o processo de transformação identitária não acontece de forma linear. As mudanças ocorrem em virtude da interação e envolvimento com outros indivíduos e outras comunidades. Por fim, o autor pontua que as interações possibilitadas pelas trajetórias convergentes dos sujeitos definem e remodelam as suas identidades.

Ao pesquisar os fatores identitários na aprendizagem de L2, percebi que os autores utilizam diferentes abordagens. Nesta seção, divido a discussão acerca de identidade e aprendizagem de L2, considerando as seguintes esferas: 1) aprendizagem de L2, fatores contextuais e a construção do *self*; 2) identidade, aprendizagem de L2 e poder; e, 3) identidade, aprendizagem de L2 e complexidade.

### **2.2.1 Aprendizagem de L2, fatores contextuais e a construção do *self***

Van Lier, a partir dos anos finais da década de 80, passou a pesquisar a aprendizagem de línguas considerando uma perspectiva ecológica, que vai ao encontro da teoria sociocultural de aprendizagem (VYGOTSKY, 1978, LANTOLF, 2000, dentre outros). Nessa concepção ecológica, van Lier (2004) propõe uma abordagem de desenvolvimento do ser social e de sua identidade em um ambiente democrático de aprendizagem. O autor argumenta que o ser é dialógico e socialmente construído, de tal forma que, naturalmente, no decorrer de toda a sua vida, buscará estabelecer seu lugar no mundo.

Desse modo, o autor (p. 96) argumenta que “o *self* não é apenas o que ou quem temos sido, ou quem somos agora já que temos a consciência do agir, do ser e de ter certas experiências e opiniões, mas inclui quem nós somos no processo de nos tornarmos, ou quem queremos ser

como resultado de nossas ações ou sonhos de ações.”<sup>14</sup> Portanto, o *self* se constrói em uma relação dialógica com seu entorno e pela projeção do seu vir a ser.

Van Lier (2004) conecta língua, pedagogia e democracia, destacando a relação entre língua e a construção do *self*. O autor afirma que quando o sujeito se vê em um ambiente novo, cercado de uma nova cultura e de uma nova língua, ele sente a necessidade de criar novas identidades para conectar-se com o que está ao seu redor. Para tal, ele precisará criar uma relação dialógica com aqueles que já fazem parte daquela comunidade. Desse modo, negociar identidades e criar significados são ações que se relacionam intimamente com o mundo de um aprendiz de línguas, já que as construções de significados são dialógicas e interacionais. Em sua perspectiva, estabelecer um ambiente adequado para o aprender, que projete esforços em fomentar uma aprendizagem democrática,<sup>15</sup> pode encorajar trocas de significados em um espaço social rico, moldando identidades.

Segundo van Lier (2010), uma abordagem ecológica precisa considerar o processo de aprendizagem pela observância de todos os ângulos, como ações e atividades de professores e aprendizes, a natureza das interações e do uso da língua em toda a sua complexidade, e a rede de interdependência entre todos os elementos do processo. O autor explana sobre as três principais características da abordagem ecológica, a saber: as relações, a qualidade e a agência que englobam outros pontos relevantes, como contexto, padrões emergentes, valor e perspectiva crítica.

Sobre as relações, van Lier (2010) pontua que a ecologia estabelece as interações entre os elementos de um ambiente ou ecossistema. Para exemplificar, o autor explana que tais elementos podem ser físicos, como árvores, pessoas e nuvens; socioculturais, como casas e salas de aula; comunitários, como escola e família; e simbólicos, como ideias, histórias e crenças. Todos esses elementos estão em interação constante, como ocorre em um ecossistema.

---

<sup>14</sup> Tradução nossa para “*The self is not only what and who we have been (where we have come from), and who we are now as we are aware of ourselves acting, being and having certain experiences and opinions, but it also includes who we are in the process of becoming, or who we want to be as a result of our present actions or dreams of actions*” (VAN LIER, 2004, p. 96).

<sup>15</sup> Aprendizagem democrática, segundo van Lier (2004), em uma perspectiva macro, está relacionada à promoção da aprendizagem a cidadãos democráticos em uma sociedade democrática. Em uma perspectiva micro, trata-se de promover processos de aprendizagem democráticos em uma sala de aula. As duas perspectivas são importantes para a formação de um sujeito que tenha uma participação democrática, ética e responsável na sociedade.

Sobre a qualidade, o autor considera, para citar um exemplo, que testes tradicionais que buscam mensurar o padrão de aprendizagem dos estudantes, não são capazes de medi-la qualitativamente, portanto, não conseguem descobrir o seu valor qualitativo. Por fim, a agência é definida pelo autor como movimento, ou mudança de estado ou direção para alcançar determinado objetivo. Para citar exemplos práticos, o autor menciona o mover dos olhos para ver um pássaro no céu, ou o mover da imaginação para a compreensão de uma história.

Block (2007) ao também considerar a identidade como socialmente construída, sugere cinco perspectivas que podem ser exploradas por quem desejar pesquisar sobre essa temática relacionada à aprendizagem de L2. São elas: 1) maior ênfase na classe social, considerando que a classe social, segundo o autor, é um fator que influencia no capital simbólico (BOURDIEU, 1986) que o aprendiz traz consigo e que poderá impactar sua aprendizagem; 2) a expansão do que pode ser considerado L1, já que, na perspectiva do autor, é preciso problematizar e considerar toda a bagagem linguística e cultural que os indivíduos carregam para sua aprendizagem; 3) a emergência de línguas francas, em especial quando a aprendizagem se dá em locais onde há falantes de várias línguas, como é o caso da comunidade laboral, em que se aprende a língua dos colegas para facilitar a comunicação entre pares; 4) as experiências mediadas eletronicamente, já que mecanismos virtuais servem como desenvolvimento de um entrelugar<sup>16</sup> que se dá quando o aprendiz ainda não domina a L2 e, por fim, 5) a perspectiva psicanalítica, que trata da emergência identitária como um indicativo de uma crise de identidade.

### **2.2.2 Identidade, aprendizagem de L2 e poder**

Os estudos de Norton acerca dos processos identitários na aprendizagem de línguas iniciaram em um momento em que pesquisadores sobre aquisição de linguagem percebiam a necessidade de se discutir sobre a dimensão contextual e interacional do uso da língua. Segundo a autora,

A compreensão que um indivíduo tem acerca de sua relação com o mundo, acerca de como essa relação é construída através do tempo e espaço e como ele desenvolve uma concepção de identidade, é entendida com referência no próprio aprendiz e nas estruturas sociais que

---

<sup>16</sup> Homi Bhabha (1998) crítico pós-colonialista que busca compreender as experiências fronteiriças, contribui para a discussão contemporânea sobre a construção identitária ao cunhar o termo entrelugares. Segundo Martins (2011, p.79), autores pós-coloniais buscam analisar “as múltiplas realidades de indivíduos e grupos que operam sobre margens vivas de contextos de dominação e subordinação”. O termo entrelugares permite repensar a dimensão de lugar, situando-o nas “margens vivas, em que identidades, postos, práticas, conhecimentos e regimes de vida se encontram em debate, em construção”.

são frequentemente desiguais e reproduzidas na interação social cotidiana<sup>17</sup> (NORTON, 2000, p. 5).

Ao revisitar sua obra de 2000, em 2013, Norton reflete sobre o volume de estudos que surgiram desde então na busca por relacionar questões identitárias à aprendizagem de L2 e discute sobre a sua importância. Norton e Toohey (2011) destacam que a amplitude do debate envolvendo teorias de linguagem, identidade e poder nas duas últimas décadas oferece novas perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas, e abordam, entre outros fatores, as tecnologias digitais, como importantes para a assimilação das transformações identitárias dos aprendizes. Em sua concepção, esse debate contribui para que se possa compreender o ensino de inglês como língua estrangeira na contemporaneidade.

Segundo Norton (2013), os teóricos que tratam de questões identitárias relacionadas à aprendizagem de L2 discutem também as formas como as relações de poder no mundo social afetam o acesso dos aprendizes às comunidades em que a língua-alvo é utilizada. A marginalização de alguns estudantes tem implicações diretas nas oportunidades e condições para se praticar a língua. Ao mesmo tempo em que a autora reflete sobre essas questões, ela pontua que condições estruturais e sociais não determinam inteiramente a aprendizagem ou o uso da língua por esses indivíduos. Em sua visão, pode ocorrer, por meio da agência, que aprendizes que se encontram em determinadas posições identitárias reformulem suas relações com outros indivíduos e reivindiquem alternativas que confirmem a eles identidades de maior poder para utilizar a língua, levando-os a aprimorar seus conhecimentos.

Norton (2013) argumenta que as teorias de identidade possibilitam compreender o aprendiz como parte de um contexto social mais amplo. Sob o viés das teorias contemporâneas, os sentimentos e vivências dos aprendizes são percebidos como variáveis: mudam e coexistem de formas contraditórias dentro de um mesmo indivíduo. Tal compreensão permite ampliar as descobertas e discussões sobre o processo de aprendizagem de acordo com as situações e os contextos nos quais o aprendiz se situa, já que a identidade não é considerada fixa e imutável.

A noção de subjetividade de Darwin e Norton (2015), apoia-se em Weedon (1987), que afirma que a linguagem constrói o sentido de si mesmo. Darwin e Norton (2015), consideram que a

---

<sup>17</sup> Tradução nossa para “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person develops a conception of identity that is understood with reference to the learner, and frequently inequitable social structures which are reproduced in day-to-day social interaction”

identidade é múltipla, mutável e um campo de lutas. Existe, em sua visão, uma relação complexa entre o sujeito aprendiz e o mundo social, o que faz com que pesquisadores e agentes educacionais lancem um olhar mais atento para as condições em que a aprendizagem acontece.

Desse modo, na visão de Darwin e Norton (2015), como cada aprendiz é influenciado ideologicamente e possui um nível cultural diferente, eles se posicionam e são posicionados por outros sujeitos de acordo com a sua visão de mundo, tomando para si a posição que julgam adequada, de acordo com o que acreditam que deles é esperado. Norton e Toohey (2003) e Norton (2019) pontuam que não compreendem o sujeito como um indivíduo passivo, mas como sujeito de relações de poder e sujeito a essas mesmas relações em sua comunidade, ou seja, o sujeito tem a agência humana que é orientada socialmente. Nesse contexto, os autores explicam que não faz mais sentido que a língua seja tratada e ensinada apenas como um sistema linguístico, mas como uma ferramenta para a prática social, em que as experiências podem ser organizadas, e as identidades, negociadas.

Norton (2019), reforça o conceito de identidade como múltipla, mutável e como um local de lutas. A autora pontua que a multiplicidade de identidades pode ser aproveitada de forma positiva tanto por professores quanto estudantes para aprimoramento da língua e antecipa que, nos próximos anos, discussões sobre identidade e aprendizagem de línguas estarão intrincadas ao desenvolvimento e às mudanças sociais e políticas, bem como às mudanças de poder na comunidade global.

Na mesma linha, Hemmi (2014) estuda o *self* de aprendizes de L2 em relação à forma como interagem e se posicionam na sociedade. Para tal, a autora, primeiramente, examina o conceito de identidade sob diferentes aspectos: em uma perspectiva pós-modernista, em uma perspectiva sociocultural e com relação às relações de poder exercidas pelos sujeitos.

Na perspectiva pós-modernista, a autora (p.77) define identidade como “a resposta à questão acerca de quem somos e do que fazemos na sociedade com relação aos outros sujeitos e à forma como nos associamos a eles por meio da interação.” Na perspectiva sociocultural, identidade pode ser percebida como socialmente situada e diz respeito à forma “como as pessoas entendem quem são em relação a como são posicionadas nas diferentes comunidades às quais pertencem.” Já em uma perspectiva que considera as relações de poder, a autora pontua que a identidade situada pode sofrer alteração dependendo da pessoa com quem se interage.

Um exemplo que Hemmi (2014) traz é de que, por mais que uma pessoa não falante nativa de uma língua seja nela fluente, dependendo do interlocutor, se este lhe constrange de alguma forma, ela poderá ter dificuldades de se expressar. Se essa pessoa efetivamente tem a sua fluência na língua comprometida em função da presença do interlocutor, pode-se dizer que há uma alteração em sua mobilização identitária, já que o uso que fazemos de uma língua estrangeira é instância reveladora de nossa identidade.

### **2.2.3 Identidade, aprendizagem de L2 e complexidade**

Sade (2009) lança mão de narrativas de aprendizagem para mostrar as implicações que residem na compreensão da identidade, bem como da aprendizagem de L2 como Sistemas Complexos. Suas análises narrativas demonstram que um estudante não é sensível apenas às condições em que o ensino ocorre, mas às interações que permeiam todo o universo social dos aprendizes. Os fractais identitários, emergem das negociações e interações sociais, contribuindo para melhorar as oportunidades de aprendizagem ou, caso não sejam satisfatórias, para impedir que a aprendizagem ocorra.

Larsen-Freeman (2006, 2011) pontua que o conceito de sistemas complexos pode ser utilizado em referência ao desenvolvimento da linguagem. Segundo a autora, a linguagem por si só é um sistema complexo, uma vez que não está pronta e não é dada ao usuário como uma condição inata. Pelo contrário, a linguagem emerge do uso, é aberta e se adapta às circunstâncias. O desenvolvimento da linguagem ocorre socialmente e as condições de aprendizagem contribuem para o seu desenvolvimento.

A aprendizagem de L2 ancorada pela perspectiva dos sistemas complexos tem sido uma tendência, a exemplo dos artigos compilados em Paiva e Nascimento (2011), cuja tônica é a complexidade na aprendizagem de L2. Dentre os tópicos discutidos estão os conceitos dos termos, suas origens, afiliações e evoluções (OLIVEIRA, 2011), a linguagem como um sistema complexo (NASCIMENTO, 2011), a complexidade dos ambientes virtuais de aprendizagem (SOUZA, 2011), a emergência de dinâmicas complexas em sala de aula (MARTINS, 2011), o conceito de Zona Proximal na perspectiva da Teoria da Complexidade e do Caos (SILVA, 2011), caos, complexidade e segunda língua (PAIVA, 2011), identidade e aprendizagem de

inglês, considerando a complexidade (SADE, 2011) e o desenvolvimento da competência linguística em inglês, na mesma perspectiva (AUGUSTO, 2011).

Paiva (2019), na perspectiva de Larsen-Freeman (2006, 2011) considera a linguagem como um sistema dinâmico complexo ao pontuar que ela se constitui de vários modos de interação com outros sujeitos para produzir sentidos. Segundo a autora, a linguagem, muda, adapta e cresce de forma imprevisível.

Este estudo considera, portanto, a língua (LARSEN-FREEMAN, 2011; PAIVA, 2011, 2019), a aprendizagem de língua estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 2011; PAIVA, 2011, entre outros), bem como a identidade do aprendiz de língua estrangeira (SADE, 2009), e a motivação (DÖRNYEI; USHIODA, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2013; LARSEN FREEMAN, 2015; BAMBIRRA, 2017; ZANOTELI, 2019; CORREA, 2019, MERCER; DÖRNYEI, 2020) como sistemas dinâmicos complexos.

Segundo Ushioda (2015) e Dörnyei e Chan, (2013), o campo da motivação para a aprendizagem de L2 tem sido teorizado, nos últimos anos, considerando os conceitos de *self* e identidade. Na perspectiva dos autores, a motivação está atrelada às variáveis relacionadas às diferenças individuais que podem levar a uma aprendizagem de sucesso. Desse modo, passo agora à discussão acerca de motivação na aprendizagem de inglês como L2.

### **2.3 Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**

Segundo Dörnyei e Ushioda (2011) a palavra motivação deriva do verbo de raiz latina *movere* e significa mover-se para determinada ação. Embora o construto parta da psicologia, que investiga o comportamento humano diante de estímulos motivacionais, para este estudo serão abordados especificamente conceitos e discussões acerca da motivação que estejam relacionados à aprendizagem de L2.

É importante estabelecer que os estudos de motivação no domínio da aprendizagem de L2 seguem rumos diferentes dos da psicologia, já que aprender línguas estrangeiras não ocorre da mesma forma que outros tipos de aprendizagem. Isso porque, para além do desenvolvimento de habilidades ou de um sistema de regras, aprender uma língua estrangeira envolve uma

modificação na autoimagem e a adoção de novos comportamentos sociais, culturais e no próprio modo de ser (DÖRNYEI, 2005).

Segundo Dörnyei (2009), as teorias motivacionais tentam explicar os motivos<sup>18</sup> pelos quais os seres humanos se comportam e pensam da forma que o fazem. Dörnyei e Ushioda (2011) conceituam motivação como a escolha de uma ação, o esforço e a persistência para manter-se nestas ações. Assim, na perspectiva dos autores, a motivação justifica os motivos pelos quais os sujeitos decidem fazer algo, o quão duramente eles vão em busca dos seus objetivos e por quanto tempo desejarão sustentar suas atividades. Para este estudo, é importante destacar que o conceito de motivação deve englobar também “noções contemporâneas de identidade”, conforme destaca Dörnyei (2014, p. 529).

Ushioda (2015) explana que o desenvolvimento teórico, tanto no campo da psicologia quanto no campo de desenvolvimento de L2, tem deslocado o conceito de motivação de uma perspectiva cognitiva-individual para uma perspectiva mais dinâmica, que integra contextos internos, sociais e contextuais do sujeito. A análise motivacional orientada à aquisição também tem cedido lugar a uma análise da trajetória pessoal orientada à identidade.

A discussão teórica sobre motivação na perspectiva da aprendizagem de L2, completou mais de 50 anos de trajetória, portanto passou por várias fases de desenvolvimento, conforme aponta Dörnyei (2020). O autor (2005) explana que esses períodos podem ser compreendidos da seguinte forma: 1) o período psicológico social, que cobre as pesquisas realizadas entre 1959 a 1999, e que se sustenta, em especial, pelos trabalhos de Gardner e seus associados; 2) o período cognitivo situado, que se refere aos trabalhos desenvolvidos nos anos 90 e que se baseiam em teorias cognitivas e psicológicas; 3) período orientado ao processo, que se dá no final do século XX e que se debruça sobre os estudos das mudanças motivacionais; e, 4) o período atual, chamado pelo autor de período socio-dinâmico, por compreender a motivação como um sistema dinâmico complexo (DÖRNYEI; USHIODA, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2013; LARSEN FREEMAN, 2015; BAMBIRRA, 2017; ZANOTELI, 2019; CORREA, 2019; MERCER; DÖRNYEI, 2020) concepção empregada nesta tese.

---

<sup>18</sup> Dörnyei (2001, p. 51) conceitua motivo como “uma forma de incentivo, uma força positiva cuja força varia em um *continuum* de zero a forte. Tradução minha para “(...) *as a kind of inducement, that is, as a positive force whose strength ranges on a continuum from zero to strong.*”

Bambirra (2017) expõe os motivos para compreender a motivação em uma perspectiva ecológica (VAN LIER, 2000), como um sistema complexo. A autora pontua que a motivação é dinâmica, ou seja, não é estática e por isso muda constantemente. Além disso, ela não é linear e deriva da inter-relação de todos os elementos do sistema de aprendizagem de um aprendiz. Em virtude disso, não é possível estudá-la e compreendê-la partindo de elementos isolados, de modo que não é possível prevê-la.

Desse modo, não se pensa em dicotomias, quando se trata da complexidade. Não se vê um indivíduo como desmotivado ou motivado como sendo sua característica fixa e imutável. O que se percebe, pelo viés da complexidade, é que indivíduos são motivados ou desmotivados dependendo da atividade proposta, do que aconteceu em seu dia, do estilo da aula, do quão confortável eles se sentem naquele espaço, dentre tantas outras infinitas possibilidades. Ainda assim, é preciso ter em mente que o estado motivacional muda o tempo todo, em função das circunstâncias. Um sistema dinâmico complexo não é linear e procura se equilibrar. Desse modo, diversas relações são possíveis, em paralelo, oscilando dentro de uma sala de aula, que favorecem ou desfavorecem a motivação.

Para compreender a evolução teórica do construto da motivação, é importante conhecer o que antecedeu o período sócio-dinâmico. O psicólogo canadense Gardner e seus associados iniciaram os estudos sobre motivação para aprendizagem de L2 nos anos 50. Gardner e Lambert (1959) publicaram o modelo socioeducacional de aquisição de segunda língua, em que a motivação para aquisição de segunda língua é compreendida como integrativa, ou seja, multidimensional, de forma a envolver fatores afetivos, cognitivos, e componentes comportamentais (GARDNER, 2012).

Nesse modelo, a motivação do estudante sofre a influência do contexto educacional e cultural e é avaliada segundo três critérios por meio da *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB), utilizada em diversos estudos, a princípio no Canadá, como os de Gardner, Smythe, Clément e Gliksmann (1976) e Clément, Garner e Smythe (1977). São eles: 1) o desejo de aprender a língua; 2) as atitudes em relação à aprendizagem de língua; e, 3) a intensidade da motivação (GARDNER, 2012).

Ainda de acordo com o modelo, o componente educacional está relacionado às reações do aprendiz quanto aos elementos que compõem o processo de aprendizagem, como o professor,

o material, dentre outros; enquanto o componente cultural é representado pela integratividade, conceituada pelo autor (2010) como “disposição ou habilidade afetiva para assumir características de outro grupo cultural”.

Gardner (2006) define que aprendizes motivados se guiam por motivos; esforçam-se; persistem nas ações; são autoconfiantes; possuem desejos; demonstram emoção positiva; são ativos; possuem expectativas. Na perspectiva do autor (2010), os motivos para aprender podem ser intrínsecos ou extrínsecos, dependendo da origem do desejo, que pode ser interna ao aprendiz, quando se refere à realização de uma atividade pela satisfação pessoal sem exigir recompensas externas; ou externa, quando o aprendiz realiza uma ação movido por recompensas externas. Ainda segundo o autor, a orientação para a aprendizagem pode ser integrativa ou instrumental. A primeira reflete a identificação do aprendiz com outra comunidade linguística falante da língua ou o desejo de aproximação dessa comunidade, enquanto a segunda destaca o valor utilitário da língua.

Gardner (2010, 2012) pontua que o estudante integrativamente motivado apresenta características como abertura a outras comunidades linguísticas de falantes da língua-alvo e outras comunidades em geral, atitudes favoráveis em relação à aprendizagem e uma motivação acentuada para aprender a língua. O autor acredita que o aprendiz que apresenta tais características tem sua aprendizagem de L2 facilitada, uma vez que essas particularidades contribuem para a persistência na aprendizagem.

Porém, Waninge, Dörnyei e De Bot (2014) salientam que até mesmo os estudantes mais motivados podem tornar-se desinteressados após um tempo de uma aula expositiva de gramática, por exemplo, e precisar de um incentivo para aumentar a motivação. Da mesma forma, um estudante pouco motivado pode, repentinamente, engajar-se em uma tarefa de que goste. Bambirra (2017), na mesma perspectiva, expõe que por razões diversas relacionadas ao contexto da sala de aula ou mesmo ao contexto de vida do aprendiz fora do ambiente da sala aula, ele pode ser mais ou menos motivado.

É importante estabelecer, conforme aponta Dörnyei (2020), que Gardner e seus associados realizavam seus estudos como psicólogos interessados na aprendizagem de L2, enquanto Dörnyei e pesquisadores, como Williams (1994), Ushioda (1996), dentre outros, eram pesquisadores da linguística aplicada interessados na aprendizagem L2. Portanto, segundo

Dörnyei (2020), havia uma diferença no background e interesses desses pesquisadores a partir dos anos 90, que representavam novas curiosidades e experiências, as quais buscavam “ir além da análise de disposições atitudinais/motivacionais ao longo das linhas estabelecidas por Gardner e seus associados”<sup>19</sup>. Esse grupo de pesquisadores se mostrava mais interessado nas dinâmicas que ocorriam em sala de aula, com aprendizes específicos, o que não parece ser o interesse de Gardner (2010, p. 26) quando ele aponta que:

(...) o AMTB não tem a intenção de fornecer explicações para professores individuais sobre os motivos pelos quais seus estudantes têm mais ou menos sucesso que outros, ou dar ao professor conselhos para motivar seus alunos <sup>20</sup>(GARDNER, 2010, p. 26).

Segundo Gardner (2012), o construto da integratividade recebeu críticas, como a de Dörnyei (2001, 2005) que afirma que o conceito original do termo, embora seja apropriado para o âmbito do Canadá em um momento de movimentos imigratórios em meados do século XX, em que a assimilação a um grupo específico significava melhoria nas condições de subsistência dos imigrantes, não se aplica a todas as situações de aprendizagem. Na contemporaneidade, as situações de aprendizagem são diversas em virtude da globalização (NORTON, 2000) e nem sempre contam com um grupo relevante de falantes nativos de quem o grupo possa assumir características específicas. Desse modo, a globalização indica a necessidade de reformulação no conceito de motivação para aprendizagem de L2 (USHIODA; DÖRNYEI, 2017).

Na perspectiva de Dörnyei (2005) o inglês, língua globalmente utilizada, não pode ser atribuído apenas a alguns grupos que estão em locais demarcados geograficamente, mas deve ser associado a uma cultura global. Ryan (2006) complementa que aspectos identitários situam o aprendiz como membro dessa comunidade global, portanto, portador de uma identidade também global. Nesse viés, Ushioda e Dörnyei (2009) destacam a necessidade de o construto da motivação considerar a influência de fatores internos do sujeito e de sua identidade, com base no conceito que o aprendiz tem de si mesmo.

---

<sup>19</sup> Tradução minha para: “(...) *to go beyond a broad social psychological focus that involved analysing the attitudinal/motivational disposition of whole language communities along the lines set by Gardner and his colleagues.*”

<sup>20</sup> Tradução minha para: “(...) *(the AMTB) ... is not intended to provide explanations to individual teachers as to why or why not some of their students are more or less successful than others, or to give teachers advice on how to motivate their students...*” (Gardner, 2010, p. 26).

Mercer (2014) pontua que a percepção acerca das Diferenças Individuais (doravante DI) no processo de aprendizagem dos estudantes tem feito com que as pesquisas sobre aprendizagem de L2 se movam em direção a um campo que aborde a complexidade e o dinamismo das relações, considerando tempo e contexto. A autora parte do pressuposto de que o *self* por si só é um sistema dinâmico complexo, composto por múltiplos componentes interrelacionados e sensivelmente abertos ao que ocorre em seu entorno. Ou seja, em uma sala de aula, cada aprendiz se conectará a outros aprendizes, influenciando-os e sendo influenciado por eles. Assim, segundo a autora, a forma como cada indivíduo percebe a si mesmo depende das relações que traça com os outros membros do grupo. Trata-se de um fluxo que leva a dinâmicas variadas e cuja direção não pode ser definida por fatores isolados.

### **2.3.1 Características de estudantes motivados na perspectiva da complexidade**

Ao compreender a linguagem, bem como a motivação como sistemas dinâmicos complexos, torna-se um desafio estipular características fixas e estáveis para os aprendizes. Segundo Dörnyei (2017, p. 81) a percepção complexa e sistêmica do funcionamento mental mina a base teórica das diferenças individuais que são tradicionalmente definidas como “qualquer atributo dos aprendizes como traços ou características pessoais que marcam uma pessoa como um ser humano distinto e único”<sup>21</sup>.

Esse conceito falha ao limitar as DI a uma variação de características que diferenciam uma pessoa de outra, mas que, individualmente, coloca o ser como portador de características estáveis que perduram ao longo do tempo. O que muda, na perspectiva tradicional das DI, é o grau de intensidade da característica entre um aprendiz e outro. Nas palavras de Dörnyei e Ryan (2015, p. 3), o construto das DI se refere a “desvios estáveis e sistemáticos a partir de um modelo normativo.”<sup>22</sup>

Em virtude de uma nova forma de compreender a individualidade do aprendiz, Dörnyei (2017), baseando-se no construto de personalidade de McAdams e Pal (2006) denominado *the New Big Five*, elabora um modelo que consiste em três componentes: traços disposicionais, adaptações

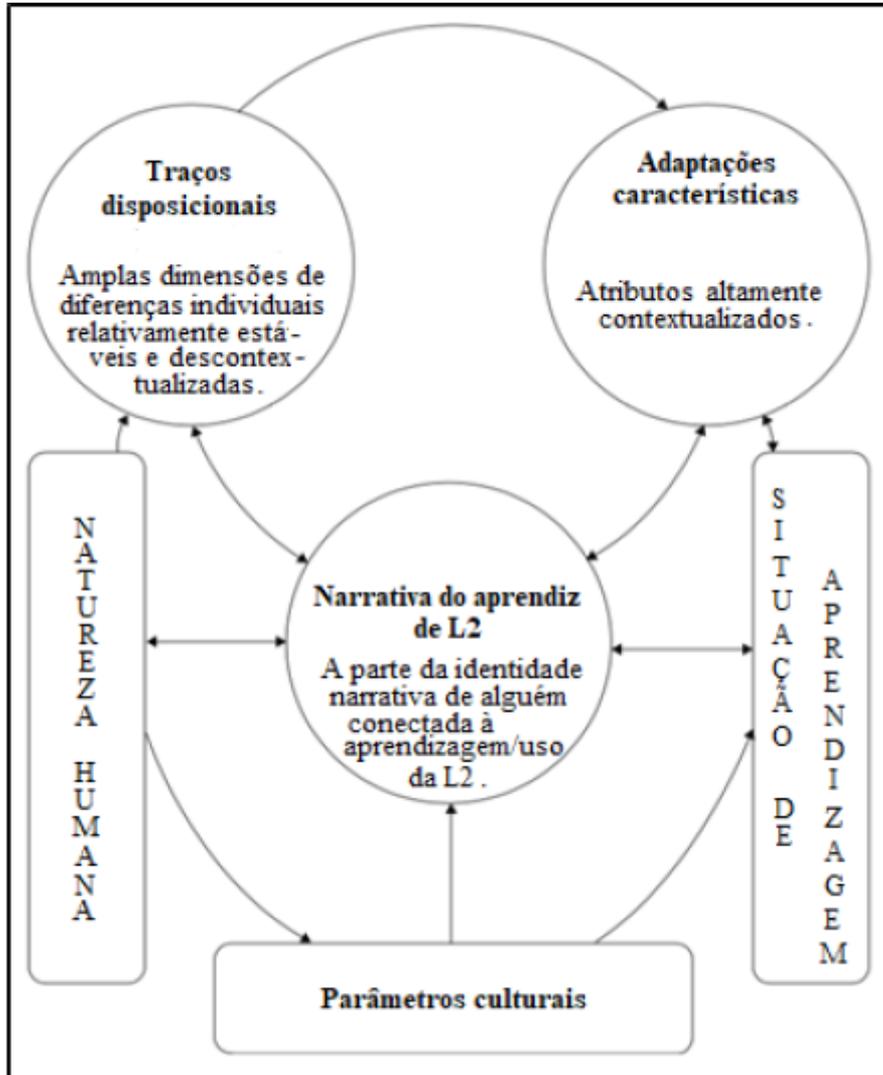
---

<sup>21</sup> Tradução minha para “*any attribute, trait or personal characteristic that marks a person as a distinct and unique human being.*”

<sup>22</sup> Tradução minha para “*stable and systematic deviations from a normative blueprint*”.

características e identidade narrativa relacionada à aprendizagem/uso de L2.<sup>23</sup> A imagem representativa do modelo pode ser vista na Figura 1.

FIGURA 1 – Representação da psicologia do aprendiz baseada na narrativa (Dörnyei, 2017)



Fonte: Zanoteli (2019, p. 52)

Segundo Dörnyei (2017, p. 89) a narrativa do aprendiz é o núcleo do modelo e pode ser compreendida como a forma por meio da qual o aprendiz “organiza e compreende suas histórias e memórias e as transforma em narrativas.” Essas narrativas são carregadas do conceito identitário que o aprendiz tem sobre si mesmo. Dörnyei (2017, p.89) traz o conceito de narrativa identitária proposto por McAdams e McLean, (2013, p. 233) como “a história de vida

<sup>23</sup> Tradução de Zanoteli (2019).

internalizada e em evolução que integra e reconstitui passado e o futuro imaginado para narrar a vida com algum grau de unidade e objetivo”.<sup>24</sup>

Dörnyei (2017) explica os traços disposicionais como as características biológicas ou culturais do aprendiz que não têm relação direta com o ambiente de aprendizagem, e por isso, apresentam-se mais estáveis, como extroversão ou introversão, neurose, amabilidade, depressão, entre outras. Já as adaptações características podem ser compreendidas como um nível de personalidade que está contextualizado de acordo com o tempo, espaço e papel social do aprendiz. Alguns exemplos citados pelo autor são motivos, objetivos, valores, imagens do ‘eu futuro’, dentre outros. É importante destacar que alguns traços podem ser encaixados em mais de um nível do modelo, como é o caso da ansiedade.

Segundo Dörnyei (2017), este modelo indica um avanço no construto das DI por tentar um novo entendimento acerca da individualidade do aprendiz. Na perspectiva do autor, trata-se de uma visão mais integrada da personalidade, que compreende a dinamicidade de pessoas reais em contextos reais de aprendizagem, considerando como aspectos centrais: que todos os indivíduos representam uma variação do desenho humano de forma geral; que todos os indivíduos, devido à afiliação cultural são diferentes de outros indivíduos afiliados a outras culturas; que os indivíduos possuem traços disposicionais que são biologicamente e culturalmente formados; assim como características adaptativas, que se moldam de acordo com o contexto.

Zanoteli (2019) retrata as influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizes de inglês como L2. Pela pertinência de tal estudo, para montagem do questionário e análise dos componentes motivacionais dos participantes desta pesquisa, utilizarei como referência o quadro de Zanoteli (2019, p. 56)<sup>25</sup>. O quadro (QUADRO 1) foi idealizado com base nas influências motivacionais consideradas por Dörnyei (2005 – 2017) e Miccoli (1997 – 2018).

---

<sup>24</sup> Tradução minha para “*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*”.

<sup>25</sup> O quadro em Zanoteli (2019) foi confeccionado por Zanoteli e Bambirra. Por esse motivo, quando me referir ao quadro, esclareço que utilizarei a referência Zanoteli e Bambirra (2019).

QUADRO 1- Principais influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem e/ou de uso de inglês como língua estrangeira

INFLUÊNCIAS MOTIVACIONAIS	COMPONENTES MOTIVACIONAIS, MOTIVOS E/OU ORIENTAÇÕES
<b>EXPERIÊNCIAS IDENTITÁRIAS</b> (Identidade narrativa do aprendiz de L2 – características disposicionais e adaptações características)	<p><b>‘EU IDEAL’ – perspectiva presente</b> (<u>deseja vir a ser</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. ter sucesso profissional</li> <li>. afiliar a Comunidades Imaginadas</li> <li>. ser falante fluente de inglês</li> <li>. melhorar o nível de competência linguística (conseguir interagir em inglês, por exemplo)</li> <li>. 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>)</li> <li>. ser como alguém (um modelo) que fala/domina o inglês</li> </ul>
	<p><b>EU COMPROMETIDO – perspectiva presente</b> (<u>investe em aprender e/ou em usar inglês</u>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. investe na aprendizagem formal (estudar, obter sucesso acadêmico, ir bem nas provas escolares, não sofrer reprovação)</li> <li>. 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>)</li> <li>. 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></li> <li>. atem-se a metas e obrigações profissionais (promessas, cobranças íntimas)</li> <li>. atem-se a metas e obrigações pessoais (promessas, cobranças íntimas)</li> <li>. faz intercâmbio, cursos, morar por algum tempo em país de Língua Inglesa</li> <li>. usa estratégias de aprendizagem e de autorregulação; estratégias de comunicação</li> <li>. reflete sobre sua aprendizagem ou uso de inglês</li> </ul>

		. desenvolve estilos de aprendizagem
	<b>AUTO CONCEITO – perspectiva presente ou passada</b> ( <u>acredita</u> / ser ou ter)	. 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
	<b>EU NEGADO – perspectiva futura</b> (receia / vir a ser ou ter)	. 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
<b>EXPERIÊNCIAS CIRCUNSTANCIAIS</b>	<b>CIRCUNSTÂNCIAS EXTERNAS AO SUJEITO – perspectiva presente, passada ou futura</b>	. 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: Zanolati e Bambirra (2019, p. 56)

A seguir passo à discussão de três conceitos que são fundamentais para a compreensão da inter-relação entre motivação e identidade na aprendizagem de L2, a saber: o conceito de visão, de investimento e de afiliação a Comunidades Imaginadas. Início com a conceituação e discussão do termo visão relacionado à aprendizagem de L2, que leva à apresentação do Sistema Automotivacional de Dörnyei (2005, 2009).

### 2.3.2 Conceito de visão

Dörnyei e Chan (2013, p. 440) baseiam-se em Stopa (2009) para definir o conceito de visão. Segundo os autores, visão é “uma representação mental que ocorre sem necessidade de *input* sensorial externo”<sup>26</sup> e as imagens mentais envolvem diversos tipos de percepção sensorial, como visual, auditiva, olfativa ou tátil. Segundo os autores, pesquisas mostram que a formação de imagens mentais se dá pelos mesmos mecanismos neurais em que se dá a percepção real dos eventos.

Dörnyei e Kubanyiova (2014), acreditam que a visão pessoal<sup>27</sup> relacionada ao futuro agrega sentido à vida e pode impulsionar mudanças nas vivências de um indivíduo. Os autores afirmam que o termo visão é importante por captar a essência das teorias de motivação para aprendizagem de L2, que enfatizam as possibilidades de desenvolvimento da língua com base em um estado futuro imaginado. Essa visão funciona como um alvo para promover ações rumo ao futuro almejado. Os autores pontuam que a visão inclui elementos sensoriais relacionados à criação de imagens mentais vinculadas à conquista do objetivo.

Para compreender a motivação para a aprendizagem de L2 considerando a dimensão da visão, seria necessário um construto que considerasse o comportamento humano de forma holística. Em especial porque, conforme os autores destacam, aprender uma língua estrangeira significa mais que aprender um código linguístico. A aprendizagem de linguagem envolve atividades mentais que formam a identidade do aprendiz (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014).

---

<sup>26</sup> Tradução minha para: “(...) *a mental representation that occurs without the need for external sensory input*”.

<sup>27</sup> Ao utilizar a “visão pessoal”, Dörnyei e Kubanyiova (2014) referem-se ao conceito de van der Helm (2009), que define visão como: a) a representação de uma situação futura, comparável a um plano; b) a um futuro idealizado, que é visto ou concebido como ideal; c) fator necessário convergir ações na direção em que se deseja. O autor analisa “o fenômeno da visão” e distingue-o em setes tipos: visão religiosa, política, humanística, organizacional, comunitária, de políticas públicas e, por fim, visão pessoal. Os autores discorrem em seu texto sobre a “visão pessoal”.

Para a formulação de tal construto, Dörnyei (2005, 2009) considerou e ampliou a noção do conceito dos eus possível de Markus e Nurius (1986), que representam as ideias individuais acerca do que um sujeito pode vir a ser, da forma como ele se imagina. Ou seja, a ideia dos ‘eus possíveis’ refere-se à manifestação dos objetivos e aspirações futuras e permite que os sujeitos experienciem, pela imaginação, o que seriam naquela condição futura. Os ‘eus possíveis’ envolvem a produção de imagens e sensações mentais. São, portanto, a visão do que pode ser. (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014).

Assim, com base na Teoria dos ‘eus possíveis’ de Markus e Nurius (1986), Dörnyei (2005, 2009) propôs o *L2 Self Motivational System*, ou Sistema Automotivacional<sup>28</sup>. O sistema é formado de três constituintes: o ‘eu ideal’<sup>29</sup>, construto central do sistema, que indica quem o sujeito espera tornar-se; o ‘eu esperado’<sup>30</sup> que diz respeito aos atributos que o sujeito espera ter para ir ao encontro das expectativas externas; e, por fim, as experiências de aprendizagem de L2<sup>31</sup>, a ser conceituada e discutida mais à frente. Os dois primeiros atributos são conceituados como guias pessoais futuros<sup>32</sup> e, terão destaque nesta seção, por relacionarem-se a fatores identitários.

Assim, o Sistema Automotivacional sugere haver três fontes de motivação para aprender, a saber: a) o desejo interno de se tornar um bom usuário da L2; b) as pressões sociais que existem no ambiente do aprendiz, e c) a experiência real de se engajar na aprendizagem (DÖRNYEI; CHAN, 2013).

Nesse sistema, a referência motivacional do indivíduo é a posição que ele mesmo ocupa em seu futuro imaginário, ou seja, está diretamente relacionada às suas aspirações e ações para que ele possa ser quem vislumbra ser. O aspecto motivacional pode ser explicado pela teoria da discrepância de Higgins (1987, 1998), que explica que quando um sujeito percebe uma discrepância e um desconforto ao comparar o seu eu real com o seu eu imaginado, isso o motivará a tentar diminuir essa discrepância para que ele chegue mais próximo de seu eu futuro, o que pode gerar motivação para ação.

---

<sup>28</sup> Tradução de Bambirra (2009)

<sup>29</sup> Tradução minha

<sup>30</sup> Tradução minha

<sup>31</sup> Tradução minha

<sup>32</sup> Tradução minha para “*future self-guides*” (DÖRNYEI, 2019).

Desse modo, se o ‘eu ideal’ do aprendiz for o de alguém que utiliza a segunda língua em seu cotidiano, ou que a tenha utilizado de alguma forma para chegar onde chegou, ou para ser quem é, poderá perceber mais razões para se engajar em sua aprendizagem. É o que observa Dörnyei (2009) quando pontua que, se o ‘eu ideal’ é falante de uma L2, isso será um fator motivador para a aprendizagem.

O ‘eu esperado’, nas palavras de Dörnyei (2009) tem a ver com os atributos que uma pessoa acredita precisar ter para cumprir as expectativas externas (como de familiares e amigos, do ambiente de trabalho) de forma a evitar resultados negativos. Bambirra (2009, p. 68) traduz o termo como ‘eu comprometido’ e o relaciona ao “senso de responsabilidade de cada um, suas obrigações presumidas, seu senso de dever, de obrigação”. Desse modo, segundo a autora, se existe uma lacuna entre o ‘eu real’ e o ‘eu ideal’, o ‘eu comprometido’ é que irá agir para diminuir tal discrepância, aproximando o real do ideal.

A autora concorda que o cerne dessa teoria seja o conceito do ‘eu ideal’, e enfatiza a importância do ‘eu comprometido’, bem como de dois outros conceitos: o ‘autoconceito’ e o ‘eu negado’<sup>33</sup>. Enquanto o ‘autoconceito’<sup>34</sup> (DÖRNYEI, 2009; MERCER, 2016), segundo Bambirra (2009), refere-se ao que uma pessoa acredita e sente sobre si mesma, o ‘eu negado’ (MARKUS; NURIUS, 1986), está relacionado aos “conteúdos que concentram aspectos que a pessoa não quer que façam parte do que ela é” (BAMBIRRA, 2009, p. 68).

A mobilização dos ‘eus possíveis’, propostos por Dörnyei (2009) é relevante nos estudos de motivação para aprendizagem de L2 pelo seu potencial de “determinar o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados e as maneiras de fazê-lo” (BAMBIRRA, 2009). A inter-relação entre os ‘eus possíveis’ pode impactar no comportamento do aprendiz, já que o ‘eu ideal’ pode ser compreendido como uma referência para que ele saia da posição em que está para chegar àquela que idealiza.

Desse modo, tem-se que as imagens mentais podem significar um ganho no contexto de aprendizagem de L2, já que aprendizes com uma visão futura positiva acerca de si mesmos relacionada ao uso da L2 são mais propensos a se sentirem motivados a aprender. Estudos, como os de Al-Shehri (2009) e Kim (2009) analisam questões motivacionais relacionadas à

---

<sup>33</sup> Tradução de Bambirra (2009) para *afraid-of-becoming self* (MARKUS; NURIUS, 1986).

<sup>34</sup> Tradução de Bambirra (2009) para *self-concept* (DÖRNYEI, 2009, 2018; MERCER, 2016).

visão futura que os aprendizes possuem de si mesmos. Al-Sheri (2009) encontrou associações positivas entre os estilos visuais dos aprendizes, motivação, a visão do eu futuro e comportamento motivado (DÖRNYEI; CHAN, 2013).

Sobre o sistema automotivacional (2009), Perine (2012) exemplifica-o da seguinte forma: toma-se um aprendiz que decidiu aprender uma segunda língua porque deseja fazer um intercâmbio e morar em Londres. O ‘eu real’ é, na verdade, um sujeito que desconhece a língua, enquanto o ‘eu ideal’ é o indivíduo que mora em Londres e que utiliza a segunda língua, com sucesso, em seu cotidiano. Entre os dois, situa-se o ‘eu-comprometido’, que é a figura do mesmo sujeito em ação para garantir a ocorrência do ‘eu ideal’. Ainda há, na exemplificação da autora, a presença do ‘eu negado’, que representa o que o sujeito teme ser, ou tudo o que ele teme acontecer. No exemplo, trata-se do indivíduo, em Londres, sem conseguir utilizar a língua para cumprir seus propósitos.

Dörnyei e Chan (2013) realizaram um estudo no intuito de testar a hipótese de que a intensidade da motivação é parcialmente dependente da capacidade de gerar imagens mentais. Para tal, um questionário de autorrelato foi aplicado a cento e setenta e dois alunos chineses de inglês e mandarim, de 13 a 15 anos de idade. O instrumento focou na aprendizagem das duas línguas e tinha como intuito mensurar: 1) a motivação, em especial, o ‘eu ideal’ e ‘eu comprometido’ dos participantes; 2) o estilo sensorial, focando no estilo visual e auditório, baseando-se nos questionários de Cohen et al.’s (2001) e Reid’s (1984); 3) a capacidade imagética, ou seja, a capacidade de criar imagens mentais, baseando-se em Richardson (1994), e 4) medidas de critérios. Neste item, para que fosse possível perceber o esforço intencional de aprendizagem e a aquisição real, avaliou-se a intenção *versus* notas dos alunos. Para todos os critérios do questionário de autorrelato foi utilizada uma escala Likert de 5 pontos.

Os resultados indicaram que a dimensão multissensorial dos ‘eus futuros’ está relacionada ao esforço e às notas dos estudantes. Os resultados da pesquisa confirmam a importância do desenvolvimento dos ‘eus futuros’ dos aprendizes, uma vez que, segundo os autores, a intensidade da motivação está parcialmente atrelada à capacidade de gerar imagens mentais. O estudo mostra ainda que para aprender diferentes línguas, os aprendizes acionam ‘eus ideais’ diferentes. O potencial pedagógico do estudo está no fato de que é possível, intencionalmente, fomentar as habilidades imaginativas dos estudantes, levando-os a gerar visões pessoais vívidas sobre seu ‘eu ideal’.

Outro estudo mais recente realizado em duas etapas (YOU; CHAN, 2015; YOU; DÖRNYEI; CSIZÉR, 2016) analisa o papel da visão na motivação para a aprendizagem de L2 de estudantes chineses. Ambas as etapas confirmam o engajamento da maioria dos estudantes em alguma forma de visão nos ‘eus possíveis’. Segundo You, Dörnyei e Csizér (2016), mais de três quartos dos estudantes relataram ter tido algum tipo de experiências de visão de ‘eus possíveis’ para aprendizagem. Além disso, os resultados indicaram que os aprendizes que faziam parte do grupo que afirmava utilizar-se da visão tiveram notas maiores nas variáveis medidas pelo estudo.

O Sistema Automotivacional foi utilizado pelos pesquisadores no estudo mencionado e percebeu-se que a vivacidade da imagem criada pelos estudantes afeta os ‘eus futuros’, em especial o ‘eu ideal’, o que confirma que a visão é uma contribuição significativa. Além disso, o estudo concluiu que visões não são perenes, mas mudam no decorrer do processo de aprendizagem. Mudanças positivas e negativas afetam a motivação do aprendiz, de forma que aqueles que relataram mudanças positivas em suas visões obtiveram notas mais altas nos critérios da pesquisa.

Percebe-se, portanto, que o Sistema Automotivacional tem sido utilizado em pesquisas diversas. No estudo de Zanuteli (2019, p.39) o Sistema Automotivacional foi utilizado para perceber como os estudantes refletem sobre sua aprendizagem, processam suas experiências, têm sua motivação e engajamento afetado por seu pensamento e, por fim, para flagrar as articulações dos “aspectos identitários nos investimentos motivacionais de uso do inglês como língua estrangeira”.

No entanto, é importante destacar que não se pode garantir que todos os aprendizes desenvolvam uma visão de ‘eu ideal’. Além disso, nem toda visão é suficiente para alavancar ações que levam a aprendizagem. Desse modo, Dörnyei e Ushioda (2011) apresentam os requisitos essenciais para que os eus futuros sejam capazes de mover os aprendizes para a ação. Tais critérios encontram-se sumarizados no Quadro 2.

QUADRO 2: Requisitos essenciais da visão para gerar ação em prol de aprendizagem estabelecidos por Dörnyei e Ushioda (2011)

Requisitos	Detalhamento
Ter uma imagem de seu futuro <i>self</i>	Nem todos os indivíduos conseguem fazê-lo.
Ser diferente do <i>self</i> atual	Caso contrário, pode não haver motivação e engajamento.
Ser vívida	A falta de detalhes de um ‘eu possível’ pode ser insuficiente para gerar motivação.
Ser plausível	É preciso ver o futuro <i>self</i> como possível dentro das circunstâncias pessoais.
Estar em harmonia com conceitos pessoais	A imagem do futuro <i>self</i> não pode chocar com os conceitos familiares e sociais do indivíduo.
Estar acompanhada de estratégias relevantes e efetivas	É preciso criar tarefas para onde a ação será canalizada.
Ser constantemente ativada	Os eus-possíveis podem ser perdidos. É importante cultivá-los.
Ser contrastada com a imagem do eu-negado.	É importante manter a imagem das consequências de não se obter o que almeja.

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a mobilização de ‘eus possíveis’ está diretamente relacionada às possíveis identidades que um indivíduo pretende mobilizar, que serão variáveis dependendo das suas crenças e valores. A definição de uma imagem ideal futura do *self* envolve processos de decisão em que é preciso definir quais ‘eus possíveis’ serão perseguidos e de quais deve-se abrir mão (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014).

Passo agora à discussão acerca do conceito de investimento, relacionando-o à teoria de motivação e identidade.

### 2.3.3 O conceito de investimento para aprendizagem de L2

Investimento é um construto sociológico que complementa o construto da motivação para a aprendizagem de L2, desenvolvido nos anos 90 por Bonny Norton. O termo auxilia na compreensão dos desejos do aprendiz de se envolver em interações sociais e práticas comunitárias (NORTON, 2013) e representa a relação entre as características identitárias do aprendiz e a construção histórica e social de seu compromisso para aprender, reconhecendo o relacionamento complexo existente entre poder, identidade e aprendizagem de L2 (NORTON, 2017).

O primeiro estudo de Norton (1995) acerca do investimento iniciou-se em 1991 em um momento em que os teóricos da linguística aplicada ainda não haviam estabelecido uma base teórica de como as relações de poder afetam a interação entre aprendizes de uma língua e os falantes da língua alvo. A autora coletou dados a partir de entrevistas feitas com mulheres de diferentes nacionalidades, residentes no Canadá sobre suas experiências de aprendizagem informal, como no trabalho e comunidade e constatou que as relações de poder entre essas aprendizes da língua e os falantes da língua exerciam um papel de grande relevância na alteração de sua identidade social (NORTON, 1995).

Os resultados de seu primeiro estudo levaram à problematização do conceito de motivação como característica pertencente ao sujeito, já que tal caracterização não refletia a complexidade das relações entre poder, identidade e aprendizagem de língua estrangeira, enquanto a noção de investimento buscava capturar a relação do aprendiz de língua estrangeira em um mundo de grandes e dinâmicas mudanças sociais, considerando a identidade do aprendiz como socialmente complexa e múltipla. Segundo a autora, ao utilizar a língua que está sendo aprendida, os aprendizes não apenas trocam informações, mas repensam sua identidade e seu lugar na sociedade. Portanto, o investimento na aprendizagem indica um investimento na identidade social (NORTON, 1995).

Diversos estudos sobre motivação, identidade e investimento foram realizados desde então e recentemente, Darwin e Norton (2015) atualizaram o construto de investimento, adequando-o às novas realidades de aprendizagem de L2, considerando que a tecnologia e as novas formas de trabalho neoliberalistas, cujas práticas são contraditórias, propiciaram uma nova forma de produzir.

Duchêne, Moyer e Roberts (2013) apontam que, apesar de o neoliberalismo empregar um discurso de fluxo e flexibilidade, suas práticas são de controle e regulação. Muitos desses empregos são precários, com a acentuação da exploração e desigualdades. As instituições privadas possuem recursos para que o poder seja exercido de forma invisível e suave. Além disso, segundo Darwin e Norton (2015), mudanças na economia global mudaram o valor das línguas, transformando as ideologias concernentes à linguagem. Por essas razões, o modelo de investimento proposto pelos autores se dá na intersecção entre identidade, ideologia e capital, conforme Figura 2.

FIGURA 2: Modelo de investimento proposto por Darwin e Norton



Fonte: Tradução minha de Darwin e Norton (2015, p. 42).

Dizer que o investimento na aprendizagem ocorre na intersecção entre identidade, ideologia e capital significa reconhecer que essas três áreas estão interligadas e devem ser analisadas de forma conjunta para que se compreenda como o estudante investe seus esforços para aprender. Logo, o investimento do estudante não ocorrerá apenas para que ele obtenha benefícios materiais ou simbólicos, mas também para que ele consiga reafirmar sua identidade. Ainda nesse contexto, é a ideologia que definirá as práticas dos aprendizes e a forma como eles se posicionarão em diferentes contextos.

Desse modo, Darwin e Norton (2015, p.44) conceituam ideologia como “formas dominantes de pensar que organizam e estabilizam as sociedades enquanto simultaneamente determina modos de inclusão e exclusão e o privilégio e marginalização de ideias, pessoas e relações”<sup>35</sup>. Em sua visão, a “ideologia é construída e imposta por estruturas de poder e reproduzidas por práticas hegemônicas e consentimento.”<sup>36</sup> A presença da ideologia amplia o modelo e a possibilidade de

<sup>35</sup> Tradução minha para “(...) *ideologies are dominant ways of thinking that organize and stabilize societies while simultaneously determining modes of inclusion and exclusion, and the privileging and marginalization of ideas, people and relations.*”

<sup>36</sup> Tradução minha para “*Constructed and imposed by structures of power and reproduced through hegemonic practices and consent.*”

análise, além de complementar a visão da identidade como fluida e possibilitar pensar acerca das mudanças nos valores do capital em diferentes contextos.

A pesquisa de Darwin e Norton (2015) foi realizada por meio de dois estudos de caso: uma aprendiz de inglês da região rural de Uganda e outro aprendiz filipino, residente em uma região urbana do Canadá. O modelo mostrou como questões referentes à estrutura e agência<sup>37</sup> operam no tempo e espaço e concedem ou impedem que aprendizes tenham o poder de fala.

Nessa perspectiva, o investimento não é apenas fruto da motivação. Esse construto reconhece que os aprendizes investem em aprender determinada língua, uma vez que essa prática irá ajudá-los a adquirir uma maior variedade de recursos materiais e simbólicos, como é o caso do *status*. Com isso, ocorre o aumento de seu capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1986) que é um investimento na própria identidade sociocultural e que amplia o seu poder social. Como as identidades são múltiplas e configuram locais de luta, o investimento é sempre uma negociação dinâmica para aprender em contextos específicos. O construto reconhece, portanto, que as condições de poder de cada aprendiz variam dependendo do ambiente de aprendizagem e que essas situações diversas os levarão a resultados distintos (NORTON, 2017).

É importante destacar, ainda, que com a revolução tecnológica, as possibilidades digitais passaram a ser instrumentos importantes e bastante utilizados para o investimento em L2. Na visão de Darwin e Norton (2015), a tecnologia viabiliza meios inovadores que permitem a auto representação. Nos ambientes cibernéticos, os aprendizes navegam em espaços digitais operados por diferentes sistemas de valores. Nesses ambientes, eles se posicionam muitas vezes de forma anônima no intuito de exercerem livremente suas múltiplas identidades e sentem-se à vontade para colocarem em prática seus repertórios linguísticos.

Segundo Norton e Kamal (2003) uma comunidade imaginada convida o aprendiz a criar uma identidade imaginada. Darwin e Norton (2015) apontam que o desejo de ser parte de uma comunidade imaginada ou de alcançar uma identidade imaginada permite que o aprendiz resista a algumas posições ou se imponha em outras. A afiliação a Comunidades Imaginadas é, portanto, uma forma de investimento (consciente ou inconsciente) na aprendizagem de L2, feito

---

<sup>37</sup> Lantolf e Pavlenko (2001) pontuam que a agência é a forma como aprendizes agem e se engajam em sua própria aprendizagem. Os autores propõem que aquilo que é importante para o aprendiz é o que definirá a sua forma de agir, o contexto onde atuam e os motivos de agirem.

por estudantes motivados. Desse modo, como as Comunidades Imaginadas estão diretamente atreladas às noções de motivação, identidade e investimento, passo agora à discussão do construto.

#### **2.3.4 Afiliação a Comunidades Imaginadas e aprendizagem de L2**

O conceito de Comunidades Imaginadas foi proposto por Anderson (1983) para se referir a nações. Segundo o autor, mesmo dentro de cada nação, é impossível que todos os membros se conheçam por completo e, por isso, nutrirão uns pelos outros, em sua imaginação, uma imagem de comunhão. O conceito de Comunidades Imaginadas, embora não tenha sido cunhado para se referir à aprendizagem de línguas, se encaixa ao que ocorre nas salas de aula de Língua Inglesa.

Segundo Wenger (1998) a imaginação pode criar uma percepção da comunidade onde se está inserido. O autor (2009) aponta que há três modos de pertencimento a uma comunidade, a saber: o engajamento, a imaginação e o alinhamento. Tomo aqui a noção de imaginação proposta pelo autor, que a define como um processo de expansão do *self* que transcende tempo e espaço, criando novas imagens de mundo e de nós mesmos” (WENGER, 1998, p. 176). A partir dessa definição, Wenger (2009) defende que quando os sujeitos se engajam no mundo, eles constroem imagens que os auxiliam a perceber o seu grau de pertencimento aos grupos que os cercam.

O autor exemplifica sua fala por meio da seguinte analogia: um assistente social em uma determinada cidade sabe que ali existem outros diversos assistentes e se imagina como um deles. Essa imagem criada orienta os sujeitos para que eles consigam se vislumbrar sob diferentes perspectivas e, a partir disso, explorem as diferentes possibilidades.

Com base em Wenger (1998), Kanno e Norton (2003) apresentam o conceito de Comunidades Imaginadas como “grupos de pessoas não imediatamente tangíveis e acessíveis com as quais nos associamos pelo poder da imaginação” (p.41). No entanto, Kanno e Norton (2003) interessam-se pelo conceito relacionando-o a uma variedade de comunidades que podem ser desejadas pelo aprendiz de L2, seja uma comunidade esportiva, uma rede profissional ou outras. Nesse contexto, é possível observar, em uma sala de aula, por exemplo, estudantes com motivações diversas. Alguns deles já se percebem como parte de uma comunidade mesmo que

esta não seja tangível a eles, mas com a qual eles se identificam e da qual pretendem fazer parte em algum momento.

Os autores apontam que o sentimento de pertencimento, de identificação com a cultura, com a língua ou com as pessoas daquela comunidade faz com que os aprendizes se engajem na aprendizagem da língua, que é o meio que lhes proporcionará a oportunidade de serem membros daquele grupo. Percebe-se, nesses estudantes, uma motivação que os leva à afiliação a Comunidades Imaginadas em sua trajetória de aprendizagem de L2. Segundo Norton (2001), a comunidade imaginada aparece quando as pessoas que estão aprendendo uma segunda língua aspiram a pertencer a uma comunidade de usuários dessa língua

Norton (2000), Ryan (2006), Norton e Toohey (2011); Norton (2013; 2015) esclarecem que a motivação para a aprendizagem mediada pela afiliação às Comunidades Imaginadas leva os aprendizes a um investimento maior para que seu objetivo final seja alcançado. Para os aprendizes, a língua alvo é vista como uma ponte para a comunidade da imaginação desejada pelo aprendiz e oferece a ele possibilidades de assumir novas identidades no futuro, caso ele aprenda a língua. Segundo Ryan (2006), o estabelecimento dessas identidades é possibilitado a partir das influências daquela comunidade e das conexões afetivas com ela compartilhadas.

Segundo Bhabha (1998), as Comunidades Imaginadas permitem pensar no aprendiz que se afilia a uma (ou várias) delas como um sujeito híbrido, ou seja, um estudante que se situa geograficamente em um espaço físico limitado, mas que se permite vislumbrar pertencer a comunidades diferentes, mesmo que não sejam imediatamente tangíveis. Segundo o autor, nesse exercício imaginativo, o aprendiz acaba por exercer identidades diversas, uma vez que as diferentes culturas às quais um indivíduo pertence são determinantes da(s) sua(s) identidade(s).

Essa movimentação de identidades (minha cultura/ cultura do outro, meu espaço/ espaço do outro) pode ser percebida em uma perspectiva híbrida. Nas palavras de Bhabha (1998, p.22) “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”. Desse modo, as experiências do aprendiz afiliado a uma comunidade imaginada podem ser múltiplas e coerentes. Nesse contexto, vivenciar a afiliação a uma comunidade imaginada é viver em uma fronteira. A comunidade pode tornar-se “o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente”. (BHABHA, 1998, p. 24).

Ryan e Irie (2014) afirmam que os indivíduos criam e compartilham histórias, incluindo a história de seu próprio *self*. Em sua visão, as histórias afetam a interpretação de seu passado, bem como de suas trajetórias futuras. Isso decorre do fato de os sujeitos criarem representações internas do *self*, que os ajudam a regular o seu comportamento. Os autores citam, em seu texto, Vasquez e Buehler (2002) que apontam que gerar imagens mentais que remetem ao sucesso pode contribuir para o aumento da motivação, do esforço e da performance para conseguir o que se almeja.

Segundo Ryan e Irie (2014), para alguns aprendizes, os *selves* possíveis e imaginados são essenciais para o processo de aprendizagem de L2. Nesse sentido, uma visão aprofundada do papel da imaginação pode ser, na visão dos autores, um recurso de valor inestimável, uma ferramenta essencial e prática, tanto para professores quanto para aprendizes. Trata-se de incorporar os *selves* imaginados no ensino para potencializar a aprendizagem pelo viés da motivação pela imaginação.

Appadurai (1996) afirma que as mídias conectam pessoas ao redor do mundo; assim, comunidades que antes eram separadas por milhas de distância e totalmente desconhecidas são descobertas, e isso contribui para que diferentes culturas sejam compartilhadas, contribuindo para que as pessoas se identifiquem com outras formas de viver e consigam se imaginar como parte de comunidades distantes.

Na contemporaneidade, diversas práticas de linguagem são construídas por meio da utilização das mídias. Block (2007) menciona as salas de bate papo como uma área promissora para se pesquisar acerca de identidade e aprendizagem de L2. Para exemplificar, o autor cita o exemplo de Lam (2004), que documenta o caso de duas imigrantes chinesas de 17 e 18 anos que vivem na Califórnia. A autora, além de entrevistar as garotas, analisou mais de 20 horas de mensagens via bate papo, em um período de 8 meses. Ela descobriu que as garotas tinham poucas oportunidades de praticar inglês fora da escola, já que moravam em um bairro predominantemente chinês. E mesmo na escola, eram zombadas pelos colegas pela qualidade do inglês, o que as deixava pouco confortáveis para se expressarem. Por meio do uso das plataformas digitais, as meninas tiveram a oportunidade de alcançar um terceiro lugar, que fica entre o passado chinês e o presente americano.

Nos últimos anos, o intercâmbio possibilitado pelo uso das plataformas e das tecnologias de informação e comunicação como um todo tem permitido um investimento na aprendizagem e amplas possibilidades para afiliação a Comunidades Imaginadas (BAMBIRRA, 2008). Além das salas de bate papo mencionadas por Block (2007), é preciso considerar os diversos aplicativos e programas produzidos especialmente para desenvolvimento da língua, que vêm sido amplamente utilizados por aprendizes de todo o mundo. Além deles, há o envolvimento em atividades que visam ao uso da língua, como músicas, filmes, jogos e outros, que ajudam no desenvolvimento linguístico (PAIVA; BRAGA, 2010). Essa mediação eletrônica renova-se a cada dia, proporcionando um compartilhamento cultural significativo.

Passo agora à discussão de critérios estabelecidos para que seja possível identificar a afiliação dos participantes desta pesquisa a Comunidades Imaginadas.

#### **2.3.4.1 Características de aprendizes afiliados a Comunidades Imaginadas**

MacMillan e Chavis (1986) definem quatro critérios que estabelecem um vínculo entre membro e comunidade: “1) o [senso de] pertencimento; 2) influência; 3) integração e satisfação das necessidades; e, por fim, 4) as conexões afetivas compartilhadas”<sup>38</sup>.

Segundo esses autores (*op. cit.*), o primeiro critério – o pertencimento, diz respeito ao sentimento que o membro nutre por ter investido na comunidade e de, por isso, ter o direito de pertencer a ela. O pertencimento traz uma ideia de segurança emocional. O segundo critério – a influência na comunidade, é um conceito “bidirecional” (p. 9), uma vez que a influência é exercida do membro para a comunidade e da comunidade para o membro de forma simultânea. O terceiro critério – integração e satisfação das necessidades, está relacionado ao reforço da identidade do membro, uma vez que sugere que para que um grupo mantenha sua integração e o senso comunitário, é preciso que seus membros sintam que é recompensador pertencer a ele. Por fim, o quarto critério – as conexões afetivas compartilhadas – baseiam-se em uma história compartilhada, ou seja, é preciso haver identificação com o grupo.

Sobre tais critérios, Ryan (2006, p. 34) salienta que é possível observá-los em muitas pessoas jovens ao redor do globo que possuem interesses em comum e gostam de experiências afins. O

---

<sup>38</sup> Tradução minha para: “1) *Membership*; 2) *The community’s influence on members and vice versa*; 3) *Integration and fulfillment of needs*; 4) *Shared emotional connections*”.

autor discorre sobre a motivação pela perspectiva do ‘eu ideal’ (DÖRNYEI, 2005), relacionando-a a afiliação a Comunidades Imaginadas, salientando que o aprendiz afiliado a uma comunidade imaginada já pertence a ela mesmo que não se engaje diretamente com seus membros. Em sua visão, o mecanismo regulatório da interação com a comunidade imaginada é o ‘eu ideal’. Desse modo, na identificação de afiliação Comunidades Imaginadas na trajetória de aprendizagem dos participantes desta pesquisa, considerarei esta observação de Ryan (2006) como um critério extra aos já definidos por MacMillan e Chavis (1986), conforme especifico mais adiante no Quadro 3.

Pavlenko e Norton (2007) ampliam a discussão sobre a identidade de afiliados a Comunidades Imaginadas para que seja possível compreender melhor seu processo de aprendizagem. Segundo as autoras, a afiliação a essas comunidades influencia a agência, a motivação, o investimento e até a resistência para a aprendizagem, dependendo do grupo identitário ao qual pertencem. Os grupos estabelecidos pelas autoras são: a) pós-colonial; b) global; c) étnico; d) multilingual; e, e) identidades de gênero.

Sobre o primeiro grupo, o pós-colonial, as autoras apontam que, em uma era globalizada, as nações pós-coloniais se posicionam de forma diferente em relação ao papel do inglês. Enquanto alguns países renunciam ao uso da língua, relacionando-a ao colonialismo, outros posicionam-se de forma neutra. Outros, ainda, dela se apropriam, construindo identidades nacionais próprias e, ao mesmo tempo, a ela se opondo. Essas identidades nacionais construídas e as Comunidades Imaginadas pelos sujeitos exercem grande influência na forma como as políticas educacionais são traçadas em relação à aprendizagem de língua.

Referente ao segundo grupo, as autoras explicam a identidade global da seguinte forma: em relação aos países para os quais o inglês não é uma língua relacionada ao colonialismo, como é o caso do Brasil, ela é concernente ao mundo da economia e tem seu valor simbólico ampliado. Com isso, há um investimento na aprendizagem visando, em especial a uma maior participação no mercado global e avanços na carreira profissional.

Essas novas economias e políticas de Estado levam os indivíduos ao desenvolvimento de novas opções identitárias, posicionando-os como cidadãos do mundo. Essa cidadania global, decorrente da globalização e da democratização da internet, permite que pessoas que nunca saíram do país e que não têm essa pretensão utilizem a Língua Inglesa como língua franca em

diversas situações. O trabalho remoto, para citar um exemplo, viabiliza práticas sociais em empresas como multinacionais, antes restritas a quem viajasse para outros países.

Já o terceiro grupo, o da etnicidade, sugere que mesmo nos países em que o inglês é a língua dominante, há uma discussão sobre quem é um falante legítimo dessa língua. O inglês falado por imigrantes dentro daquele país, por exemplo, por vezes é rebaixado a um status de língua inferior, o que pode levar os falantes dessa variante linguística a um sentimento de inferioridade e isolamento.

Segundo Pavlenko e Norton (2007), para compreender o investimento dos aprendizes, é preciso examinar as múltiplas comunidades a que eles pertencem e compreender em quais delas eles se imaginam como falantes legítimos da língua. As autoras salientam que a etnicidade tem um papel importante na comunidade imaginada dos aprendizes. Em sua visão, a partir do momento em que os aprendizes reconfigurarem a imaginação do seu ‘eu ideal’ e passarem a vislumbrarem-se como falantes em um mundo em transformação, a ideia de alguém possuir a língua será contestada.

O quarto grupo se refere ao falante multilíngue ou aprendiz da língua e complementa as discussões acerca da crença de que há um falante legítimo da língua. Devido ao status de poder relacionado ao falante nativo de Língua Inglesa, muitos aprendizes são posicionados como falantes deficitários, situação que limita suas possibilidades identitárias, bem como restringe as comunidades que poderiam ser imaginadas por e para esses aprendizes.

Segundo as autoras, em países em que o inglês é falado, os que aprendem a língua como segunda, terceira ou quarta língua são vistos como “falantes não-nativos, estudantes com a proficiência limitada, falantes de interlíngua, ou aprendizes de língua”<sup>39</sup>. Pavlenko e Norton (2007, p. 596) relembram o estudo de Kanno e Applebaum’s (1995, p. 43), em que um aluno gritou para o outro “você é surdo ou ESL?”<sup>40</sup> Nesse exemplo, o status do bilinguismo pode ser comparado a uma deficiência cognitiva. Desse modo, as autoras pontuam que o que se espera é que novas gerações aprendam a se imaginar como membros de um mundo linguisticamente diverso.

---

39 Tradução minha para “(...) *non-native speakers, limited English proficiency students, interlanguage speakers, or language learners*”.

40 ESL pode ser compreendido como aprendiz de inglês como segunda língua.

Por fim, as autoras tratam das identidades de gênero. Aprender a língua, em sua visão, permite a possibilidade de imaginar diferentes identidades relacionadas ao gênero. Para exemplificar, Pavlenko e Norton (2007) pontuam que muitas mulheres percebem a aprendizagem de inglês como propiciadora de possibilidades de libertação e rompimento com o patriarcado, pelas possibilidades de vislumbrarem um futuro profissional mais promissor. Desse modo, as Comunidades Imaginadas viabilizam uma identidade imaginada, que oferece diversas possibilidades ao futuro aprendiz.

As contribuições de Pavlenko e Norton (2007), na mesma linha de Ryan (2006), são de grande relevância para este estudo, uma vez que as autoras apontam as possibilidades identitárias vislumbradas por aprendizes de inglês como L2 ao redor do globo. Penso que imaginar diferentes possibilidades identitárias, corresponda a vislumbrar os ‘eus ideais’, que é um mecanismo regulatório de interação com a comunidade imaginada, conforme afirma Ryan (2006). Desse modo, a partir dos critérios estabelecidos por MacMillan e Chavis (1986), as contribuições de Dörnyei (2005), Ryan (2006) e Pavlenko e Norton (2007) considerarei um afiliado a uma comunidade imaginada os aprendizes que apresentarem as características do Quadro 3.

QUADRO 3: Critérios para identificação de aprendizes afiliados a Comunidades Imaginadas

	<b>Características dos afiliados a Comunidades Imaginadas</b>
MacMillan e Chavis (1986)	Sentimento de pertencimento à comunidade
	Influência da comunidade no aprendiz e vice-versa.
	Integração e satisfação das necessidades dos membros
	Conexões afetivas compartilhadas
Dörnyei (2005); Ryan (2006); Pavlenko e Norton	Possuir eus ideais como mecanismos regulatórios de interação com a comunidade imaginada.

Fonte: Elaborado pela autora

Identifiquei, nesta seção, pontos importantes que devem ser considerados ao avaliar a afiliação de aprendizes a Comunidades Imaginadas como uma estratégia motivacional em diversas contextualizações de aprendizagem. Sabe-se que a trajetória de aprendizagem de cada indivíduo é única e marcada por experiências diversas. Desse modo, passo agora à discussão acerca de experiências positivas de aprendizagem de L2.

## 2.4 Experiências de sucesso na aprendizagem de inglês como língua estrangeira

Anteriormente, nesta tese, ao discutir motivação, apresentei as três constituintes do Sistema Automotivacional (DÖRNYEI, 2005, 2009), focando a discussão nos dois constituintes que representam os ‘eus possíveis’: o ‘eu ideal’ e o ‘eu esperado’. Dörnyei (2019) aponta que a terceira constituinte do sistema, as Experiências de Aprendizagem em L2, foi pouco teorizada na literatura quando comparada aos outros dois constituintes, embora seja, na perspectiva do autor, “um preditor poderoso do comportamento motivacional” (p. 22), a “Cinderela do sistema automotivacional”, como o autor expõe no título de seu artigo.

Segundo Dörnyei e Ryan (2015, p. 88), a constituinte Experiência de Aprendizagem de L2 é diferente dos outros dois por abordar, em vez de possibilidades futuras de aprendizagem, a experiência presente do aprendiz, cobrindo diversas situações referentes ao seu contexto imediato, exemplificadas pelo autor como “o impacto do professor, o currículo, o grupo de colegas e as experiências de sucesso”<sup>41</sup>. Estudos como o de You e Dörnyei (2016) indicam que, embora não se trate de uma relação de causa e efeito, o desejo de investir tempo e energia na aprendizagem de estudantes chineses parece estar mais associado à Experiência de Aprendizagem de L2 que aos outros dois constituintes do sistema.

Dörnyei (2019, p. 20) conceitua Experiências de Aprendizagem como “qualidades percebidas do engajamento do aprendiz com vários aspectos do processo de aprendizagem” e explica como a noção de engajamento pode ajudar na compreensão da natureza da terceira constituinte do sistema. Mercer e Dörnyei (2020) pontuam que o termo engajamento e seus derivados são utilizados no cotidiano, mas também como termos técnicos e por isso abarcam diversos significados aceitáveis. No entanto, a essência do termo engajamento, quando relacionada às atividades escolares, corresponde à participação ativa e ao envolvimento do estudante nas tarefas. Segundo os autores (p. 6), “a motivação é necessária para preparar negócio, mas o engajamento é indispensável para selá-lo”.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Tradução minha para (...) “(e.g., the impact of teacher, the curriculum, the peer group, and the experience of success.)”

<sup>42</sup> Tradução minha para “motivation is undoubtedly necessary for ‘preparing the deal’, but engagement is indispensable for sealing the deal”)

Dörnyei (2019) e Mercer e Dörnyei (2020) salientam que o verbo engajar precede um alvo, portanto, um indivíduo engaja-se em determinada atividade. Segundo os autores, no caso da aprendizagem de L2, o alvo envolve o processo e o ambiente de aprendizagem. De acordo com Dörnyei (2019), o senso comum sugere incluir, como alvo, alguns itens, como contexto escolar, programa de estudos e material, tarefas de aprendizagem, pares, professores, entre outros alvos ainda não definidos pelo autor.

Segundo Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), narrativas de aprendizagem contadas por estudantes e professores contém redes complexas de experiências, típica dos sistemas dinâmicos complexos. As autoras defendem que as experiências que circundam a aprendizagem de L2, tais como as experiências de ensinar e aprender, as experiências de alunos e professores, bem como o aprender e ensinar em uma sala de aula, são complexas por englobarem seres humanos em contexto, ambos sistemas complexos. Além disso, as experiências permitem compreender o fenômeno complexo de desenvolvimento da língua.

As pesquisas sobre experiências de ensino e aprendizagem iniciaram no Canadá nos anos 90, quando Miccoli identificou uma lacuna na literatura da linguística aplicada já que, na época, os estudos não contemplavam as narrativas e pontos de vista dos aprendizes. No Brasil, a pesquisa experiencial objetiva descortinar as experiências de ensino e de aprendizagem e considera os pontos de vista dos sujeitos envolvidos em salas de aula presenciais e virtuais, na aprendizagem formal, informal ou incidental. Além disso, alguns estudos envolvem professores em serviço e em pré-serviço, bem como aqueles em formação ou em educação continuada (MICCOLI, BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

Segundo Silva e Souza, Saldanha e Miccoli (no prelo), a pesquisa experiencial foi formalizada em 2008, por meio do projeto ACCOLHER, sigla para “Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias, Experiências e Reflexões” coordenado por Miccoli. A partir de então, um grupo de pesquisadores expandiu o escopo de pesquisa, investigando as experiências dentro de temas diversos envolvendo docentes, discentes e discentes e docentes no mesmo estudo. Isso significa que a pesquisa experiencial busca dar voz a professores e estudantes em diferentes situações de pesquisa.

Embora diversos estudos tenham descortinado experiências de aprendizagem que resultaram em experiências positivas e negativas, um, em especial, abordou experiências de sucesso na

aprendizagem de inglês, que foi o de Arruda (2014). O conceito de aprendizagem bem-sucedida, bem como as características de estudantes bem-sucedidos abraçados nesta tese são de Arruda (2014).

Segundo a autora (p. 165), experiências bem-sucedidas são aquelas em que os estudantes demonstram progresso em sua aprendizagem. Sua pesquisa mostrou que a “aprendizagem bem-sucedida não depende somente de ações individuais dos estudantes para aprender, mas também de propiciamentos do contexto sociocultural.” A autora destacou os fatores propiciadores de aprendizagem bem-sucedida no ensino regular público e privado, conforme Quadro 3.

QUADRO 4 – Fatores propiciadores de aprendizagem bem-sucedida na escola pública e privada

<b>Fatores propiciadores de aprendizagem bem-sucedida na escola pública</b>	<b>Fatores propiciadores de aprendizagem bem-sucedida na escola privada</b>
1. Investimento em Autonomia Oportunidades de uso da língua no contexto fora de sala de aula  2. Avaliação do Ensino e/ou Aprendizagem  3. Prática do Professor Uso de Estratégias Interesse pela Língua e sua Aprendizagem  4. Concepções sobre Aprendizagem Pessoal Questões Identitárias  5. Atividades de Sala de Aula Esforço e Persistência Atitudes Pessoais Aceitação de Responsabilidade Concepções de Usovalia  6. Participação e Desempenho Formalização de Intenções, Concepções sobre Papel do Estudante	1. Investimento em Autonomia Avaliação do Ensino e/ou Aprendizagem  2. Oportunidades de uso da língua no contexto fora de sala de aula  3. Prática do Professor  4. Uso de Estratégias  5. Questões Identitárias Concepções sobre Aprendizagem Pessoal Experiências de Aprendizagem  6. Atividades de Sala de Aula  7. Participação e Desempenho Aceitação de Responsabilidade Expressão de sentimento: gosto, apreciação relacionados a sala de aula, ( <i>i.e.</i> , dinâmicas, atividades propostas como jogos) Concepções sobre Ensino de Inglês Concepções sobre Aprendizagem de Inglês Concepções de Usovalia Experiências de Dinâmicas de grupo

Fonte: Arruda (2014, p. 164)

O Quadro 4 é de grande relevância neste estudo, já que foi utilizado para a criação do questionário no intuito de identificar os estudantes que apresentam aprendizagem bem-sucedida. É importante salientar que os fatores propiciadores de aprendizagem bem-sucedida presentes no quadro são dispostos em ordem decrescente de ocorrência nas narrativas dos estudantes.

Os elementos convergentes que caracterizam os estudantes bem-sucedidos de escolas de ambas as esferas, segundo o mesmo quadro, são, a saber: “uso de estratégias para aprender, participação e desempenho em sala de aula, ligadas à motivação dos estudantes: investimento em autonomia, em questões identitárias e na aceitação da responsabilidade”. A autora pontua também que as ações dos aprendizes são influenciadas por concepções positivas sobre a sua própria aprendizagem e uso da língua oportunizadas pelo contexto escolar, como a “prática de professores e atividades em sala de aula” e pelo contexto externo, como “recursos culturais”.

Desse modo, segundo a autora (p.169) estudantes “motivados para aprender, independente de pertencerem à escola pública ou à particular, aproveitam os propiciamentos encontrados no contexto da sala de aula e de fora dela, vivenciando, assim, experiências de sucesso na aprendizagem.” Assim, a agência dos estudantes relacionada à motivação destaca-se em sua análise. A pesquisa de Arruda (2014) contribui de forma significativa para uma mudança de paradigma quanto à impossibilidade de aprendizagem de L2 em escolas regulares.

Arruda (2014) apresenta ainda os conceitos complementares de aprendizes bem-sucedidos de Norton e Toohey (2001) e Paiva (2013). Arruda (2014, p. 21) aponta que Norton e Toohey (2001) definem bons aprendizes como “aqueles que buscam maneiras de exercer agência para negociar sua entrada nas redes sociais desejadas.” Já Paiva, aponta que aprendizes bem-sucedidos são:

agentes<sup>43</sup> ativos que se arriscam, experimentam e exploram o ambiente. As pessoas, ao tentar aprender uma segunda língua, inconscientemente se organizam em um ambiente ecológico linguístico por meio de uma miríade de atos individuais de uso da língua (PAIVA, 2013 p. 73).<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Segundo Paiva (2013, p. 65), “*um agente é aquele que age e cujas ações podem ser motivadas ou restringidas por outros elementos no sistema ou por outros sistemas*”.

<sup>44</sup> Tradução de Arruda (2014) para: “*active agents who take risks, experiment and explore the environment. People trying to learn a second language unconsciously organize themselves into a linguistic ecological environment through a myriad of individual acts of language use.*”

Arruda (2014) ainda traz o conceito de aprendizes bem-sucedidos na perspectiva de Ushioda (2008), que salienta que uma boa aprendizagem de línguas não está somente nas mãos de estudantes motivados, mas depende em grande parte das práticas sociais que envolvem o aprendiz.

Segundo Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), a pesquisa envolvendo experiências tem sido documentada por meio de narrativas. As análises quanto às experiências de aprendizagem são realizadas a partir da categorização proposta pelo marco de referência das autoras. Sua origem se deu a partir do marco de referência experiencial, criado em 1997, revisto por Miccoli em 2007 (MICCOLI, 2014), por Bambirra (2009) e novamente em 2020, por Miccoli, Bambirra e Vianini, conforme exposto no Quadro 5.

QUADRO 5 – Marco de referência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli

**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. Avaliação 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 relacionadas à 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 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.4. Experiências relacionadas ao 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.5. 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 escola onde estuda.

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

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

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

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

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

**Pro.3. Necessidades** – 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.

Fonte: Miccoli; Bambilra e Vianini (2020, p. 35-37)

Neste estudo, a experiência da participante também foi gerada por meio de uma narrativa. No entanto, o marco de referência não será usado diretamente para identificar e categorizar os componentes experienciais que emergem do discurso da participante por causa do foco da pesquisa ser voltado para a questão da motivação, flagrada por meio das afiliações a Comunidades Imaginadas. A categoria mais relevante do marco de referência de experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, para o caso deste estudo – a das experiências circunstanciais –, está inserida no quadro de Zanuteli e Bambilra (2019). Nesse contexto, ela será utilizada para análise dos dados conforme explicado na seção Metodologia.

Passo agora à apresentação da metodologia utilizada neste estudo.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Classificação da pesquisa

Para este estudo, foi utilizada a pesquisa narrativa experiencial. Tal pesquisa tem um viés naturalista que permite uma compreensão interpretativa da experiência humana, trazendo à luz processos e significados (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Para justificar a escolha pelo trabalho com narrativas nesta tese, trago, primeiramente, Bruner (1991), que afirma que a mente humana é narrativa. Na perspectiva do autor, é possível compreender a narrativa como uma produção simbólica e social que permite que o indivíduo não apenas represente, mas (re)construa sua versão da realidade. O autor (1987) aponta que, ao acessar o relato cultural dos sujeitos, tem-se a possibilidade de acessar a interpretação que eles fazem de si mesmos e de sua realidade, ou seja, processos linguísticos e cognitivos do sujeito moldados pela cultura, guiam a autoprodução de narrativas de vida e têm o poder de organizar a memória, segmentar ou unir os eventos da vida. Com isso, os sujeitos se tornam as narrativas autobiográficas por meio das quais contam suas vidas.

Nesse viés, o *self* resulta de um processo de construção de significado. Isso quer dizer que o *self* não é visto como um núcleo isolado de consciência situado na cabeça do sujeito, mas é construído por meio de interações e é, em maior ou menor grau, definido pela cultura, já que o *self* é negociado entre o indivíduo e a cultura onde ele está inserido. Assim, o indivíduo assume o lugar de protagonista em um processo de autoconstrução (BRUNER, 1987).

Bruner (1987) mostra que a pesquisa, a partir de narrativas de vida, representa uma mudança de paradigma, uma “virada linguística” nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O autor reflete sobre a narrativa como construto, e considera a narrativa em uma perspectiva construcionista. Assim, cada relato que fazemos de nós constitui uma versão, uma interpretação, uma (re)construção da experiência, das nossas memórias.

Mercer (2016) afirma que, ao buscar refletir sobre quem somos, produzimos autodescrições determinadas por nossas crenças, ideologias, motivos, memórias, sonhos e objetivos. Tal determinação é sinalizada no modo como agenciamos os elementos linguísticos, na forma como construímos o processo de referenciação que constitui a trama narrativa. Assim, considerando

que a mentalidade dos indivíduos é moldada por meio de uma identidade narrativa (BRUNER, 1987; 1991) os aspectos mencionados por Mercer (2016) são relevantes para que seja possível conhecer a trajetória de aprendizagem dos aprendizes de L2 que participarão deste estudo.

Aragão (2007, p. 95), sobre a relevância das narrativas para análise de aprendizagens, afirma que as vidas humanas são construídas por histórias complexas. O autor argumenta que, ao recontar as histórias de seu viver, os estudantes podem reavaliar suas histórias antigas e partir para a trajetória que deseja vivenciar. Ainda segundo o autor, as narrativas propiciam momentos de autoconhecimento em que condutas pessoais são questionadas. Desse modo, ao “narrar suas histórias, suas memórias ou eventos marcantes, um aprendiz pode se conscientizar e agir coerentemente com seu emocionar”.

Cada narrativa produzida é um resgate de memórias e de experiências vividas. Por esse motivo, Miccoli (2010) salienta a importância de se coletar experiências, para que seja possível ampliar as reflexões sobre as vivências individuais. Ao focar na experiência, é possível perceber as perspectivas dos indivíduos em situações diversas, além de captar o significado que essas atividades têm para eles.

Miccoli (2005, p.10) expõe que a experiência é um “fenômeno vivo, próprio de nossa herança biológica e de nossa existência em comunidades, em processo no qual dialeticamente, modificamos e somos modificados”. A autora complementa que as experiências envolvem dinâmicas de relações e interações. Ao verbalizar as experiências vivenciadas, o narrador reformula o fenômeno, compartilhando-o com utilização de critérios que ampliam a possibilidade de aceitação por outros. Por esse motivo, é importante considerar o caráter histórico e coletivo contido na narração.

Souza e Silva, Saldanha e Miccoli (no prelo) caracterizam a pesquisa experiencial como uma “abordagem de natureza aplicada à investigação de processos de ensino e aprendizagem que busca recuperar e compreender vivências (retrodição)”. Na visão de Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Desse modo, a presente pesquisa pode ser categorizada como aplicada por ter como objetivo principal gerar conhecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem de L2 para aplicação na prática de docentes de escolas regulares.

Do ponto de vista de seus objetivos, ao estudar as possibilidades de aprendizagem de L2 por meio da afiliação às Comunidades Imaginadas, o estudo pode ser classificado como exploratório por ter como finalidade buscar uma compreensão maior e mais profunda sobre o tema a ser investigado, buscando informações em narrativas, entrevistas e questionários semiestruturados, conforme pontuam Prodanov e Freitas (2013). Os autores (p. 52) salientam que a pesquisa exploratória possui “planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos”.

Na visão de Souza e Silva, Saldanha e Miccoli (no prelo), a pesquisa experiencial tem, grande parte das vezes, uma orientação exploratória, “pois permite ao pesquisador ir se aprofundando na vivência investigada, à medida que a mesma vai emergindo dos dados.”

Na tentativa de analisar e compreender os fenômenos, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa, compreendo que se trata de um “método de interpretação dinâmica” dos fatos, que não podem ser considerados “fora de seu contexto social, político, econômico, etc.”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34). Gaskell (2003, p. 81) complementa que “a pesquisa qualitativa é muitas vezes vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. A ideia de dar voz perpassa pela tentativa de proporcionar um momento de partilha de um conhecimento. Por esse meio, é possível descortinar situações de sua realidade, adentrando um universo antes restrito apenas ao sujeito.

Segundo Souza e Silva, Saldanha e Miccoli (no prelo), a pesquisa experiencial é qualitativa. As autoras pontuam que, embora possa haver, na pesquisa experiencial, “identificação, categorização e quantificação de experiências que emergem do discurso dos participantes”, esse procedimento é seguido da análise das relações entre as experiências, portanto, “ela não pode ser classificada como pesquisa mista”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa pode ser definida como estudo de caso, já que coleta e analisa de forma aprofundada os dados fornecidos por determinado grupo. Prodanov e Freitas (2013) esclarecem que um Estudo de Caso orienta a busca de explicações e interpretações que sejam convincentes para fenômenos sociais complexos, de modo a elaborar uma explicação para o caso.

Prodanov e Freitas (2013, p. 64) afirmam que um Estudo de Caso é um “caso sobre algo que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação”. Para investigá-lo, é necessário recorrer a múltiplas fontes de dados e a métodos diversificados de coleta, como: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. Nesta pesquisa, estudei o caso de estudantes de graduação em Letras de uma universidade estadual sediada em Divinópolis/MG, que se mostraram motivados para aprender inglês e que lançaram mão da afiliação a Comunidades Imaginadas em sua trajetória de aprendizagem.

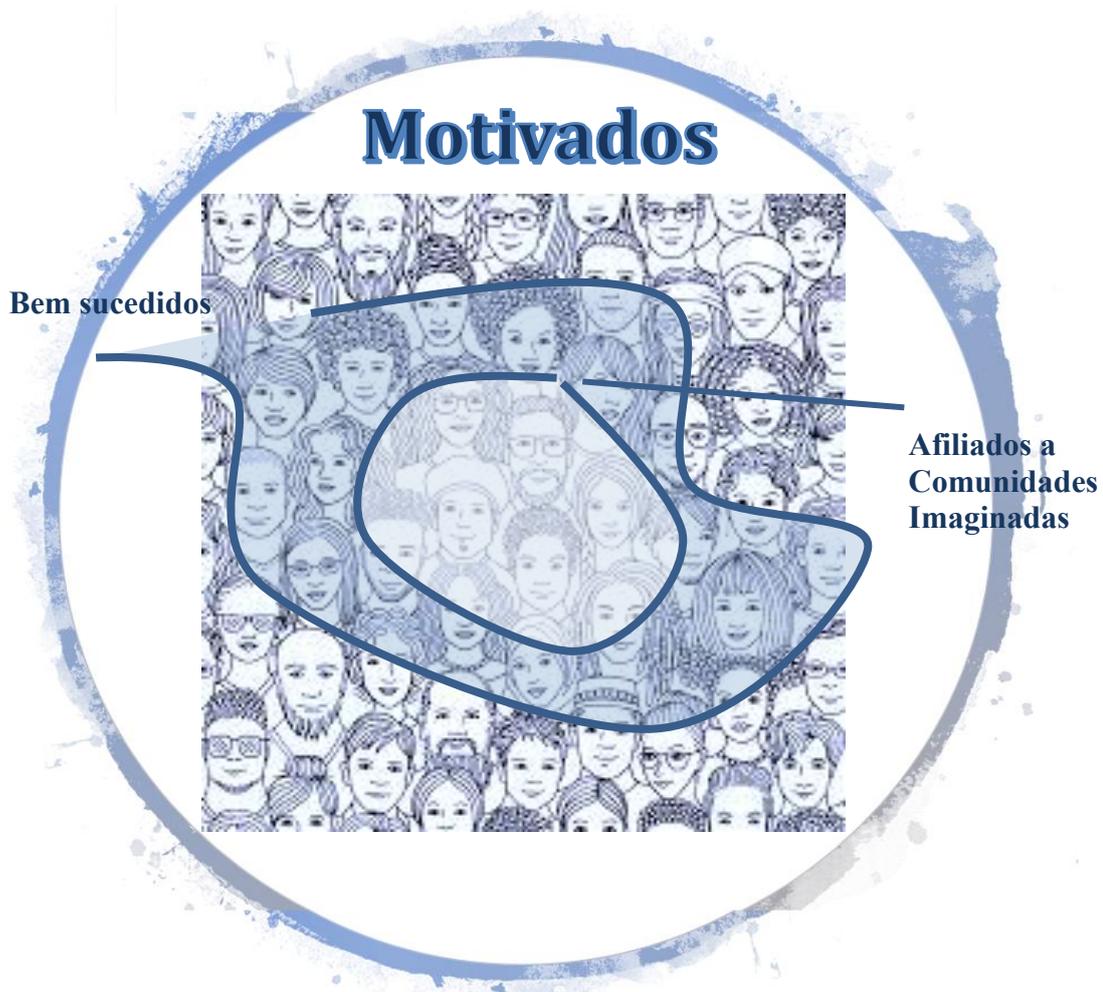
### **3.2 Descrição da geração de dados**

O local escolhido para a coleta de dados foi a Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG - Divinópolis. A escolha do local se deu em função de eu lecionar na instituição há alguns anos e ter percebido que alguns estudantes mostravam indícios de afiliação a Comunidades Imaginadas, o que pode ter contribuído para que seu investimento na aprendizagem de Língua Inglesa tenha sido ampliado, levando-os a um bom desenvolvimento linguístico.

Para iniciar a seleção dos participantes, fez-se necessário visitar, virtualmente, as turmas de Letras com o objetivo de me apresentar, apresentar minha pesquisa e convidar os estudantes do curso de Licenciatura em Letras a responderem a um questionário semiestruturado elaborado por meio da ferramenta digital *Google Forms* (APÊNDICE I), em virtude da pandemia do Covid-19. Por tratar-se de uma licenciatura dupla (inglês / português), é possível perceber que muitos estudantes não apresentam grande interesse em desenvolver a Língua Inglesa além do mínimo para aprovação na disciplina. Desse modo, deixei claro que os alunos que não têm interesse em Língua Inglesa não precisariam participar da pesquisa.

O questionário foi liberado aos participantes pela própria pesquisadora nas salas de aula virtuais pelo *Microsoft Teams*, ferramenta utilizada pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Esse instrumento serviu para levantar, entre os estudantes do curso de Licenciatura em Letras, do 1º, 3º, 5º e 7º períodos, aqueles que estão motivados a aprender inglês (parte I do questionário). Dentre eles, foram identificados os bem-sucedidos (parte II) e, dentre eles, os afiliados a Comunidades Imaginadas (parte III do questionário). O critério para seleção dos estudantes pode ser ilustrado pela Figura 3.

FIGURA 3 – Critérios para seleção dos participantes



Fonte: Elaboração própria

Para que fosse possível identificar os estudantes que apresentavam características compatíveis com as de aprendizes motivados sob o viés da identidade, as questões do questionário referentes à motivação tiveram como base as subcategorias estabelecidas por Zanoteli e Bambirra (2019) (QUADRO 1). Tais subcategorias trazem componentes motivacionais, motivos e orientações registrados nas narrativas de aprendizagem dos participantes da pesquisa das autoras sob as influências motivacionais do *eu ideal*, do *eu comprometido*, do *autoconceito*, do *eu negado*, bem como das experiências circunstanciais, que mapeiam o contexto em que se dão as experiências de aprendizagem investigadas.

Para perceber quem eram os alunos bem-sucedidos, as questões dessa temática tiveram como base os critérios estabelecidos por Arruda (2014) (QUADRO 4). Por fim, para perceber quais

estudantes possuíam afiliação a Comunidades Imaginadas, houve uma questão semiaberta para que os participantes registrassem as possíveis comunidades às quais se afiliaram em sua trajetória de aprendizagem. Ou seja, para identificar participantes com características tão específicas, o marco teórico deste estudo foi transformado nas categorias do questionário.

No total, 22 estudantes responderam ao questionário. Desses, seis se enquadraram no perfil desejado: alunos afiliados a Comunidades Imaginadas, com aprendizagem bem-sucedida e motivados. Todos foram convidados a participar da segunda parte da pesquisa: a entrevista narrativa.

As **entrevistas narrativas semiestruturadas** (APÊNDICE II), ocorreram individualmente, pela plataforma *Teams* e foram gravadas, conforme conveniência e disponibilidade dos estudantes. Posteriormente, os relatos foram transcritos pela própria pesquisadora.

Uma das participantes, nesta pesquisa chamada de Helena, em sua entrevista narrativa, afirmou ter registrado grande parte de seu processo de aprendizagem em cadernos-diários e os apresentou à pesquisadora. Ao verificar a riqueza dessas anotações, decidi incluir este instrumento ao estudo, na expectativa de comparar o conteúdo de sua narrativa com os registros escritos, elaborados ao longo de 7 anos.

Ao final do estudo, Helena foi convidada para conhecer os resultados da pesquisa em uma reunião online via plataforma *Zoom*. A estudante viu, pela primeira vez, sua história de aprendizagem destrinchada, o que a levou a refletir sobre sua trajetória de aprendizagem. Os demais participantes foram convidados para uma reunião virtual, momento em que pude mostrar os resultados da pesquisa e detalhar o motivo pelo qual suas narrativas não foram atualizadas neste estudo.

### **3.3 Critérios para análise dos dados**

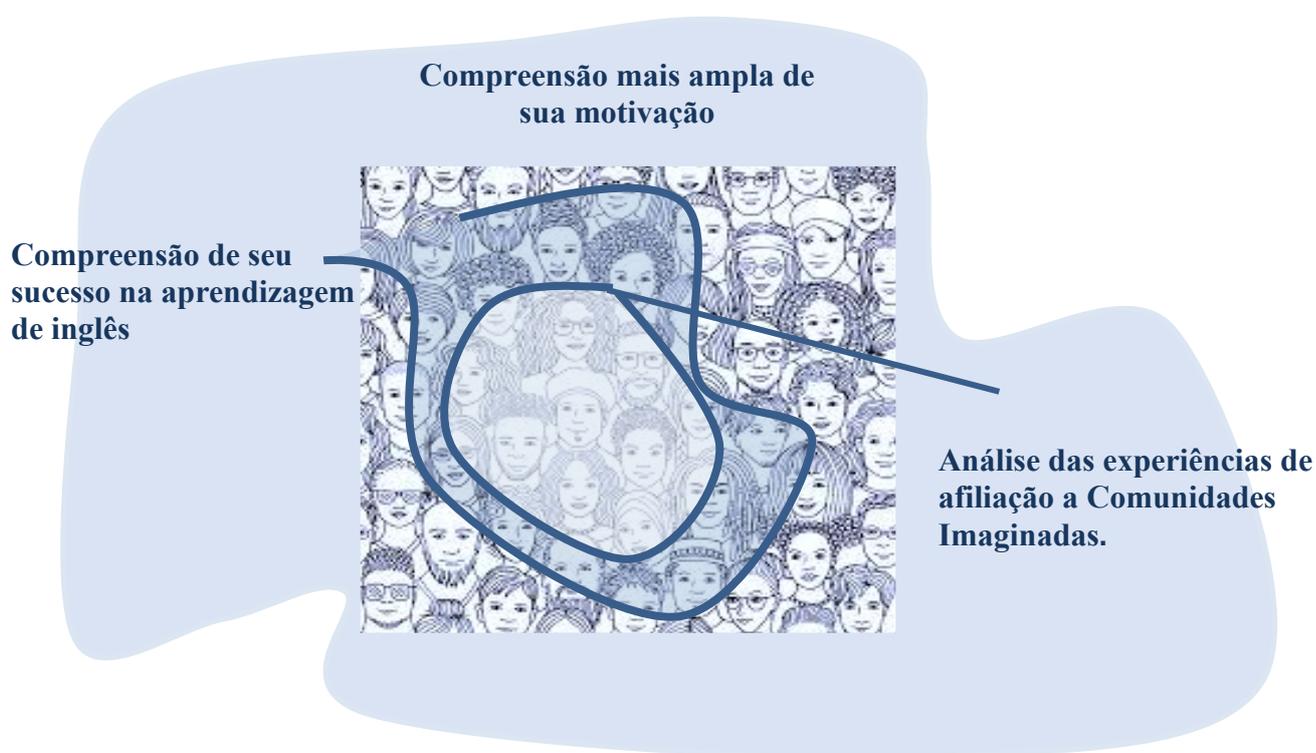
Para responder às perguntas de pesquisa estabelecidas neste estudo, que são: 1) quais são as afiliações a Comunidades Imaginadas que emergem das experiências de aprendizagem dos participantes da pesquisa?; e 2) qual é a relação ou a influência que tais afiliações têm na aprendizagem de inglês desses estudantes?, foquei nas entrevistas fornecidas.

Após ter feito uma análise preliminar das narrativas dos seis participantes, constatei que os dados fornecidos por Helena eram muito ricos, fartos e tinham consistência suficiente para subsidiarem, por si sós, as respostas às perguntas de pesquisa. Assim, com o intuito de fazer uma análise mais robusta e profunda, decidi me dedicar somente a eles.

Primeiramente, com base no conteúdo do Quadro 03 desta tese (p. 60), procurei identificar as afiliações feitas por Helena a Comunidades Imaginadas e a confirmá-las, por meio da busca de indícios de tais afiliações. A seguir, procurei analisar a importância dessas afiliações para as experiências positivas de aprendizagem, baseando-me nos critérios sistematizados por Arruda (2014), com base no Quadro 04 (p. 63).

A motivação foi analisada à luz do Quadro 01 (p. 43), elaborado por Zanoteli e Bambirra (2019). Busquei identificar as experiências circunstanciais de aprendizagem, conforme constam mapeadas pelo quadro de Zanoteli e Bambirra (2019), em figuram como “experiências contextuais”.

FIGURA 4 – Critérios para análise dos dados gerados pelas narrativas



Fonte: Elaboração própria

Conforme a Figura 4, para análise das narrativas, o processo se deu de forma inversa àquela utilizada para seleção dos participantes. Partiu, desta vez, das experiências oriundas da inserção dos aprendizes nas Comunidades Imaginadas para buscar compreender como elas influenciaram positivamente a aprendizagem de inglês. A partir disso, foi possível obter uma compreensão mais ampla acerca da motivação da participante da pesquisa.

### 3.4 Considerações éticas

Nesta pesquisa foi garantida a integridade dos participantes, cuja participação se deu sob seu consentimento, obtido de forma voluntária, assegurando-lhes o direito de saírem quando quisessem.

Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I), os participantes da pesquisa foram informados totalmente sobre os objetivos, métodos, intenções de usos da pesquisa, implicações da participação de cada um, benefícios e possíveis riscos. O atendimento ao princípio do mútuo benefício na pesquisa ocorrerá sempre que possível.

A pesquisadora se comprometeu a conduzir o estudo de forma aberta, sem enganações, garantindo o anonimato dos participantes. Os dados da pesquisa foram divulgados apenas sob o seu consentimento dado após reunião realizada por plataforma virtual para mostrar os resultados da pesquisa e as imagens utilizadas nela. Houve o esforço da pesquisadora para que os interesses e o bem-estar dos participantes, em especial da participante Helena, não fossem prejudicados por eles terem participado de uma pesquisa. Além disso, os resultados não serão utilizados por terceiros contra os interesses dos participantes bem como dos pesquisadores.

As contribuições diretas e indiretas de colegas e colaboradores foram devidamente mencionadas e reconhecidas. O rigor científico foi mantido com o intuito de assegurar a integridade de seu *design*, da coleta, da análise dos dados e da publicação dos resultados. É importante ressaltar que todos os participantes receberam o retorno com os resultados do estudo por meio de uma reunião *online* pela plataforma *Zoom*.

Por fim, este estudo está cadastrado na Plataforma Brasil sob o parecer de número 4.263.541 e foi aprovado pelo Conselho de Ética do CEFET-MG e pela Plataforma Brasil.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Esta análise de dados está organizada em três etapas: 1) conhecer as Comunidades Imaginadas às quais a participante se afiliou; 2) a partir delas, compreender os motivos que levaram essa participante a uma aprendizagem bem-sucedida; e 3) por fim, analisar a relação das comunidades com os aspectos motivacionais de sua trajetória. Em outras palavras, busquei conhecer as Comunidades Imaginadas para compreender de que forma elas contribuíram para uma aprendizagem exitosa e para a manutenção da motivação.

Na primeira etapa, para conhecer as Comunidades Imaginadas nos relatos da trajetória de aprendizagem de Helena, procurei por evidências que cumprissem os critérios estabelecidos por MacMillan e Chavis (1986) que definissem um afiliado à comunidade imaginada. Desse modo, busquei por indícios de: “1) [senso de] pertencimento; 2) influência; 3) integração e satisfação das necessidades; e 4) conexões afetivas compartilhadas” em cada uma das comunidades. Como um critério extra para reconhecer um afiliado a Comunidades Imaginadas, adicionei a busca por pistas que remetiam ao reconhecimento do ‘eu ideal’ que, conforme pontua Ryan (2006), regula a interação com a comunidade imaginada.

Além disso, nessa mesma etapa, busquei por pistas que indicavam o investimento na aprendizagem, conforme Darwin e Norton (2015). Com isso, confirmei a afiliação às comunidades e mostrei de que forma tais afiliações motivaram ou influenciaram a aprendizagem de inglês, cumprindo um dos objetivos deste estudo.

Na segunda etapa, busquei compreender de que forma se deu a aprendizagem bem-sucedida com base em Arruda (2014).

Por fim, na terceira etapa, baseei-me em Zanuteli (2019) para compreender as influências motivacionais da trajetória de aprendizagem da participante.

### **4.1 Etapa I: comunidades imaginadas na trajetória de Helena**

Helena, tem 21 anos e é aluna do 7º período do curso de Licenciatura em Letras – Português / Inglês da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Divinópolis. Ela nunca estudou em cursos livres de idiomas e foi estudante de escolas públicas até o primeiro ano do ensino médio.

Como professora da UEMG quando ela era aluna do primeiro período, atesto que, desde o início do curso, ela demonstrou grande interesse pela língua, o que fez com que, mesmo já sendo fluente, participasse ativamente de todas as aulas. Nos últimos dois anos, ela tem atuado como docente em um curso livre de idiomas.

Helena entregou à pesquisadora três cadernos antigos que, segundo ela, registravam, além de detalhes de sua vida, sua aprendizagem de Língua Inglesa desde o início. Segundo a própria participante, no material ela registrou as comunidades às quais se afiliou e que a ajudaram a aprender a L2. O primeiro caderno possui 33 páginas e possui anotações do ano de 2012. O segundo possui 34 páginas e exibe anotações datadas de 2012 a 2014. Por fim, o terceiro caderno possui 47 páginas escritas, com anotações de 2015, 2016, 2017 e 2018.

É importante mencionar que os cadernos mostram a trajetória de aprendizagem de Helena, ao mesmo tempo que trazem relatos importantes de suas vivências. Logo, para compreender a aprendizagem da participante por um viés identitário, foi necessário conhecer o seu universo, suas histórias e sua subjetividade. No entanto, algumas informações encontradas nos textos precisaram ser omitidas para preservar a participante.

Outro ponto relevante é que, embora a estudante tenha utilizado o caderno para registrar suas experiências, não se trata de um material em que os relatos tenham sido registrados diariamente. Há registros maiores e menores, mais e menos reflexivos, em alguns momentos mais frequentes e em outras vezes menos, que tratam da vida, gostos e situações enfrentadas pela estudante. Assim, embora as anotações não sejam diárias, elas são constantes e, por esse motivo, chamarei tal material de caderno-diário. Desse modo, apenas as anotações que estiverem relacionadas às afiliações serão consideradas para que seja possível analisar a importância das comunidades para seu processo de aprendizagem.

Ler as páginas dos cadernos-diários de Helena foi como viajar em sua trajetória de aprendizagem de Língua Inglesa. Enquanto pesquisava, senti-me como uma participante de sua história a observar pequenos passos se tornarem grandes, e palavras soltas em LI se transformarem em poemas e em narrativas de várias páginas. Essa ação permitiu-me observar e comparar o que foi dito em sua entrevista com seus registros de infância e adolescência. Nesse sentido, o conteúdo de seus cadernos-diários corroborou grande parte do seu relato ajudando-

me a compreender melhor sua trajetória de aprendizagem bem-sucedida e a influência de cada uma de suas Comunidades Imaginadas nessa trajetória.

É válido antecipar que, no questionário inicial, quando eu buscava definir participantes da pesquisa, Helena afirmou pertencer à comunidade imaginada “estadunidense”. No entanto, ao analisar os dados de sua entrevista e os de seus cadernos-diários, foi possível perceber que a estudante não se afiliou à comunidade das pessoas que moram nos Estados Unidos (comunidade de imigrantes nos Estados Unidos) apenas. O que seu relato mostra, na verdade, é que ela entrou e saiu de diversas Comunidades Imaginadas e, com cada uma delas, teve a oportunidade de desenvolver-se e aprender a língua, lançando mão de recursos variados. As comunidades encontradas foram: comunidade de *Crime Scene Investigation* (CSI), de *The Vampire Diaries* (TVD), de *Once Upon a Time* (OUAT), de *Castle*, de fãs de Sia e imigrantes nos Estados Unidos. Assim, por meio da análise de uma narrativa gerada em entrevista e dos seus cadernos-diários, todas essas Comunidades Imaginadas são evidenciadas nesta análise.

A primeira afiliação foi à comunidade da série *Crime Scene Investigation* (doravante CSI), a ser analisada na próxima seção.

#### **4.1.1 Comunidade 1: *Crime Scene Investigation* (CSI)**

Helena começou a aprender inglês informalmente aos 11 anos. Segundo seu relato, sua aprendizagem iniciou-se no momento em que foi apresentada pela tia à série de televisão americana CSI, que é centrada em investigações de um grupo de cientistas forenses que atuam no departamento de criminalística da polícia de Las Vegas. É importante salientar que, alguns anos antes, ainda muito jovem, a estudante havia lidado com a perda da mãe de forma inesperada, situação que envolvia elementos muitas vezes expostos na série, o que pode justificar o apego à comunidade por identificação com as situações abordadas no programa. A identificação pelo mesmo motivo ocorre também em outra afiliação e é confirmada pelos registros da estudante, conforme exposto em momento oportuno nesta análise.

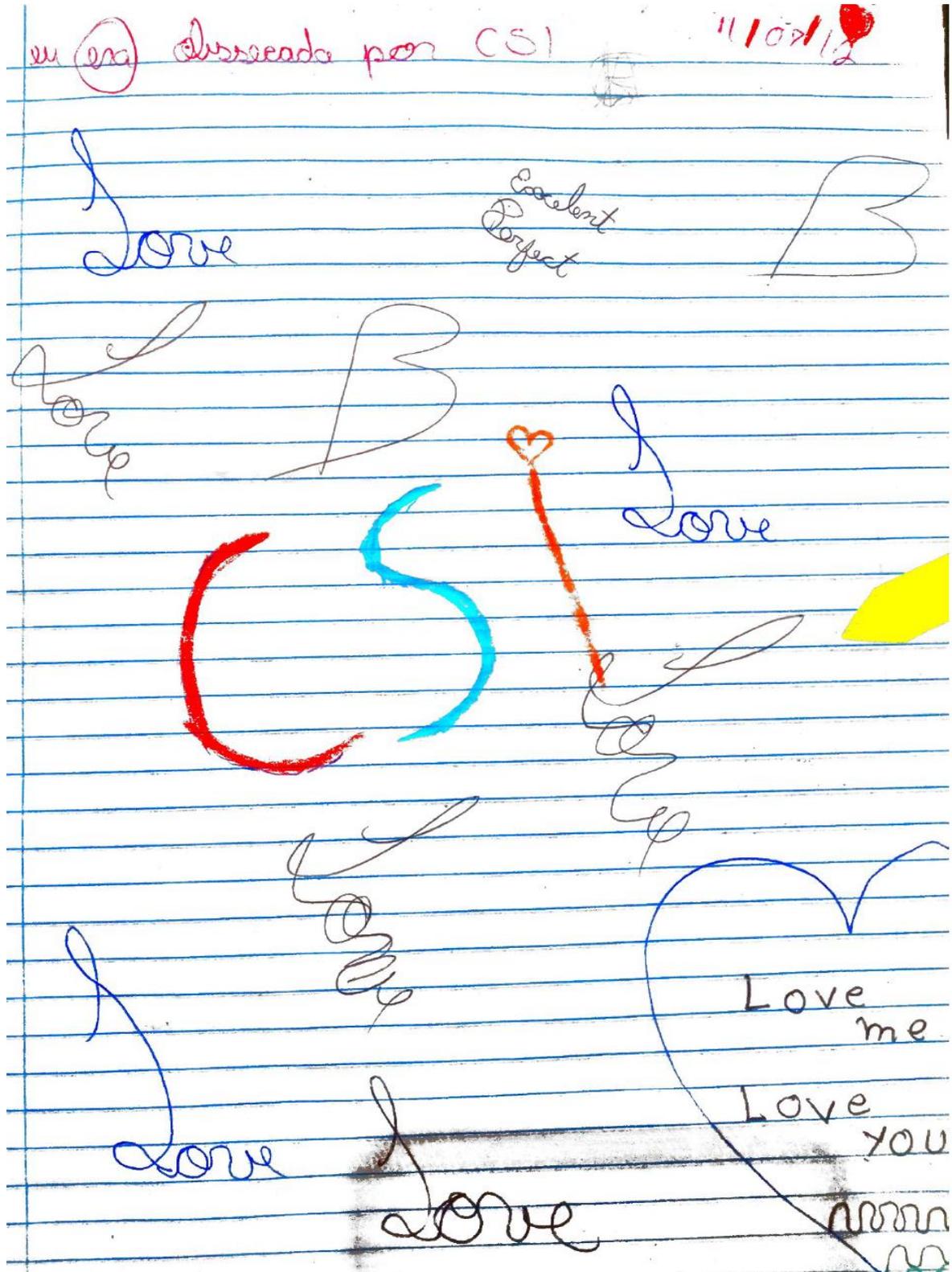
De acordo com Helena, a afeição que passou a nutrir pelas personagens da série é marcante, o que confirma um dos critérios estabelecidos por MacMillan e Chavis (1986) para definir os afiliados a Comunidades Imaginadas: as **conexões afetivas compartilhadas**. Na entrevista oral, a participante contou que se apegou à série e aos personagens de CSI de tal forma que

passou a procurar por entrevistas em canais do *Youtube*, em especial por aqueles que traziam informações sobre eles. Para isso, no início, ela frequentava *lan houses* para assistir aos vídeos e quando estes continham músicas, Helena as buscava na *internet* e as baixava para ouvir em casa. No princípio, ela não assistia à série em Língua Inglesa, por utilizar canais abertos da televisão e não haver essa opção, conforme afirma:

*Começou com CSI. Eu lembro que, no início, eu assistia pela televisão mesmo e não tinha o áudio original, né? Era dublado. Mas mesmo assim eu me apeguei aos personagens e queria conhecer os atores. Então, na época, eu tinha uma personagem favorita, era um casal, eu acho, e aí eu ia para a lan house e procurava entrevista deles, aqueles vídeos que os fãs faziam dos dois juntos. E aí alguns vídeos dela tinham músicas, que daí eu procurava também e ficava ouvindo em casa, e aí, isso foi me ajudando um pouco.*

Seu relato pode ser confirmado pelas passagens de seus cadernos-diários. A primeira anotação data de 11 de julho de 2012, quando a participante tinha 10 anos e cursava o quinto ano da educação básica em uma escola pública. Na primeira página, já é possível perceber a palavra “*love*” registrada oito vezes no entorno das iniciais CSI, posicionadas no meio da página (FIGURA 5).

FIGURA 5 – Conexão afetiva compartilhada com a comunidade imaginada CSI



Fonte: Caderno-diário 1 da participante

A presença insistente da palavra *love* ilustra a **conexão afetiva compartilhada** pela aprendiz com a série e seu elenco, conforme será possível perceber em outros momentos, no decorrer desta análise. Na mesma imagem, identifica-se, logo acima, o registro, “*eu era obcecada por CSI*”.

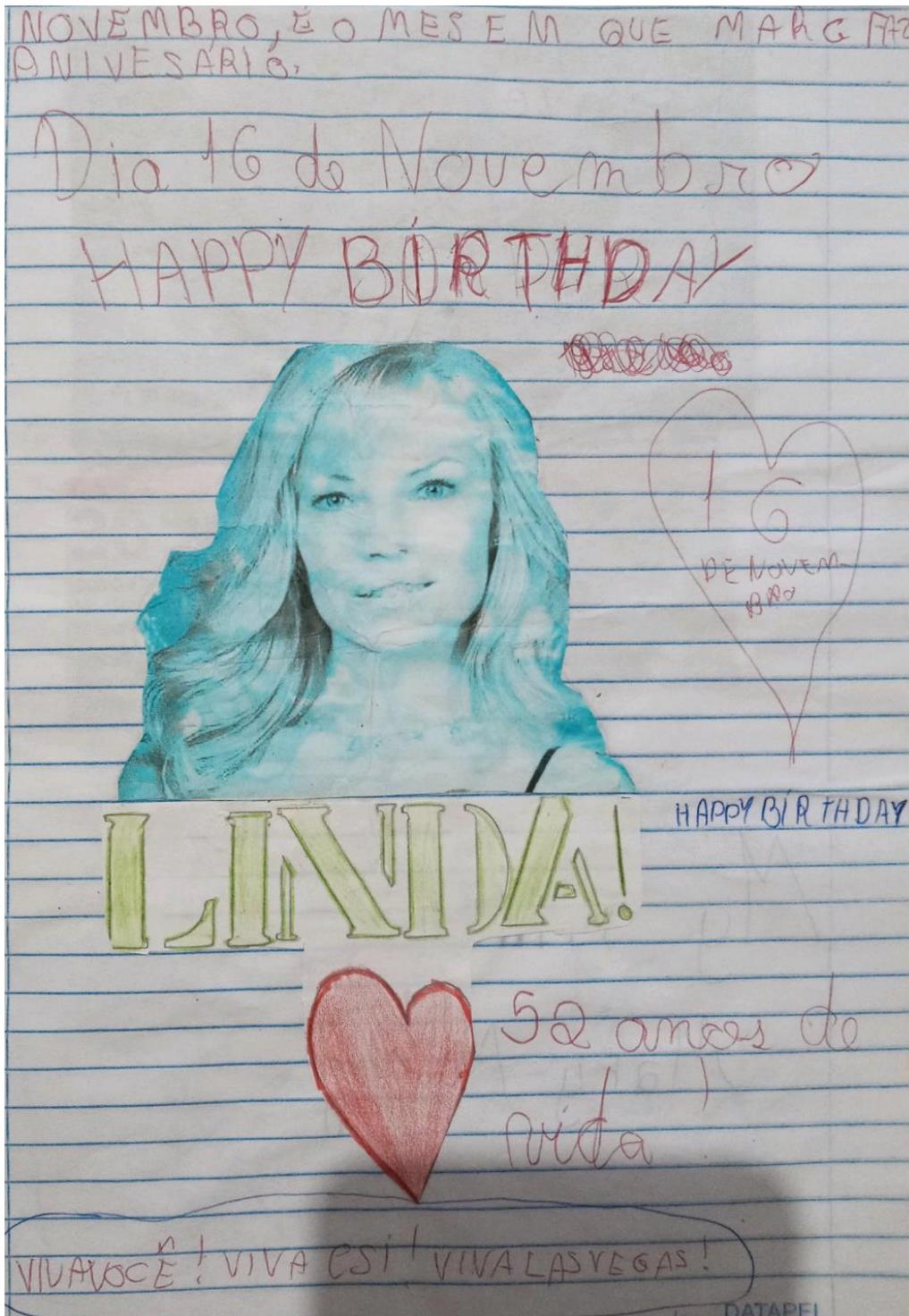
Ao ser questionada sobre o verbo ser estar conjugado no passado, a participante relatou que tinha o hábito de reler as anotações e fazer comentários com base em suas novas vivências. Logo, no momento em que ela escreveu que **era**<sup>45</sup> obcecada por CSI, ela já havia abandonado a comunidade e se inserido em outra. No entanto, é possível perceber, por meio das datas das anotações, que a afiliação à comunidade perdurou por diversos meses, tempo em que a participante moveu esforços para aprender inglês na busca por conseguir se comunicar, mesmo que em sua imaginação, com as personagens que tanto admirava.

Nas páginas subsequentes, a participante registrou diversas informações referentes à série, tais como: o elenco, características do elenco, fotos retiradas da *internet*, recortes de revistas com notícias sobre a série, entre outras. A participante dedicou ainda uma página do diário à Marg, sua personagem favorita, por ocasião de seu aniversário, em 16 de novembro. *Ela registrou: “52 anos de vida. Viva você! Viva CSI! Viva Las Vegas!”* (FIGURA 6).

---

<sup>45</sup> Grifo da pesquisadora

FIGURA 6 – Felicitações à Marg, integrante do elenco de CSI



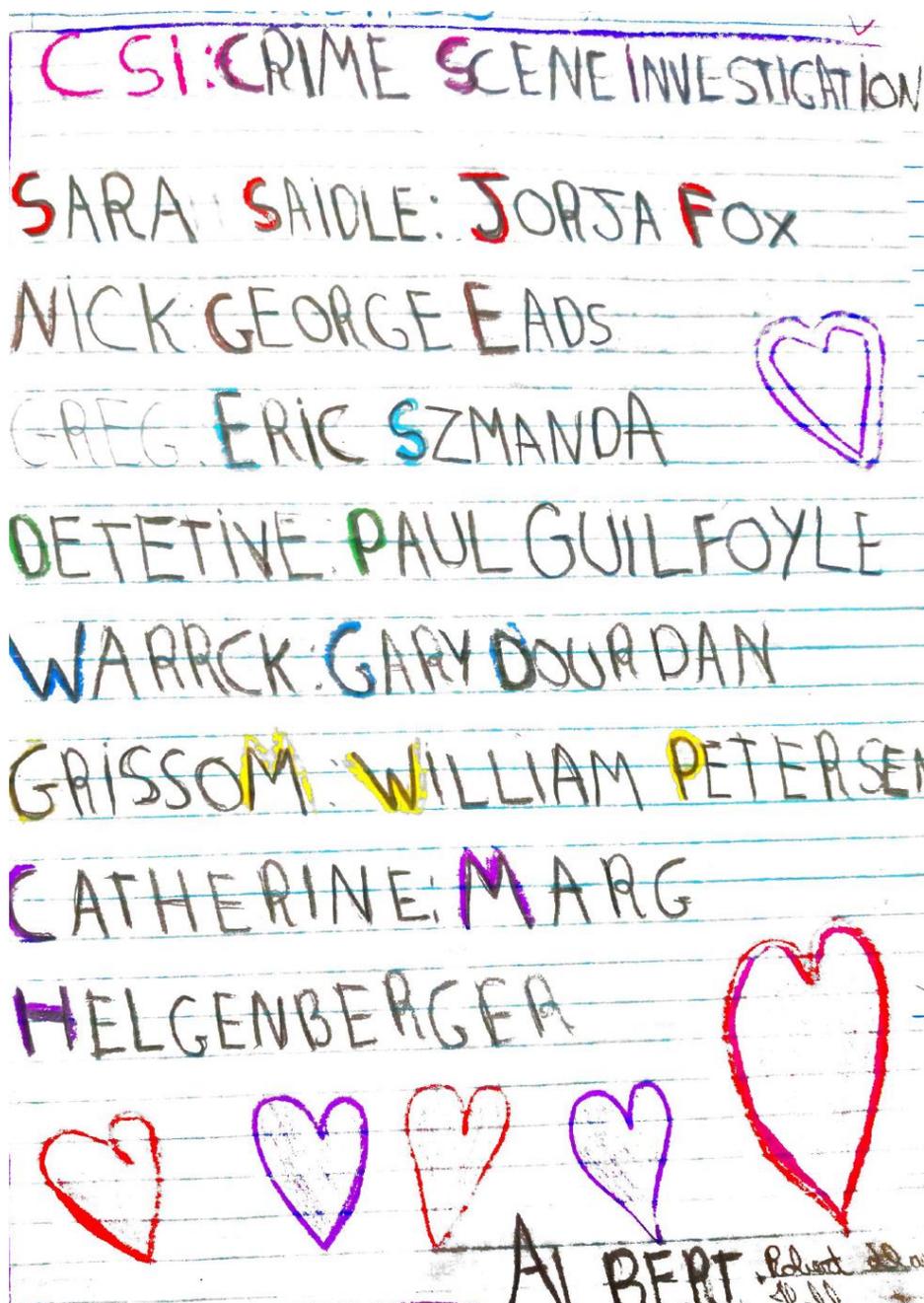
Fonte:

Caderno-diário 1 da participante

Nas Figuras 5, 6 e 7 percebe-se também a presença de corações, que simbolizam e reforçam a conexão afetiva compartilhada com o elenco. Helena sentia-se tão próxima desses personagens, que lhes escrevia mensagens em LI, em seu celular, mesmo sem esperança de enviá-las, já que

não tinha o contato telefônico dessas pessoas, nem *internet* no celular, ou acesso a redes sociais para que pudesse fazê-lo, considerando que o ano era 2012. Por isso, ela escrevia as mensagens em seu celular e as reescrevia em seu diário. Percebe-se, nessas anotações, que falar sobre o elenco (FIGURA 7) e conversar com eles por meio de seu diário (FIGURA 8) eram ações que faziam parte de seu cotidiano, como quando ela registrou: “*Mary Margaret Helgeber, I love you, my princess!!! I love you. You is excelent, perfect. Good morning, good afternoon, good evening! LOVE YOU!!!*”

FIGURA 7 – Anotação sobre o elenco de CSI



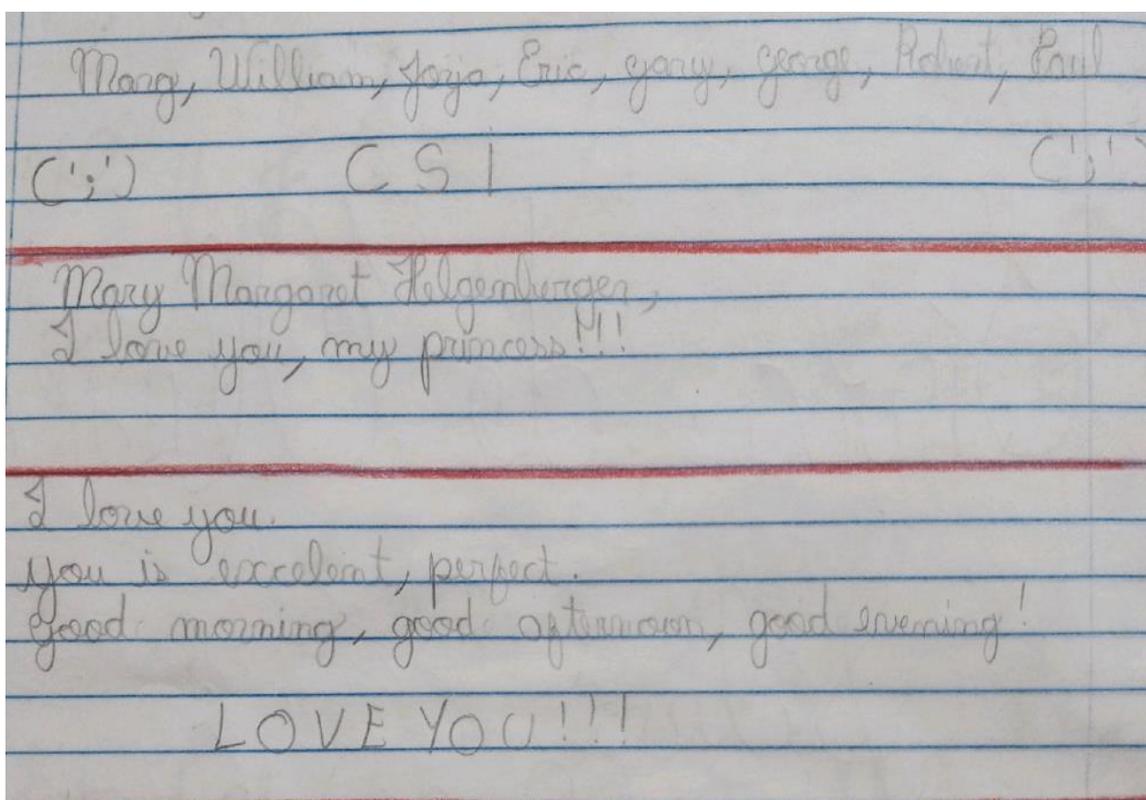
Fonte: Caderno-diário 1 da participante

Esse contexto de conexão imaginada compartilhada com o grupo exibe não apenas o afeto para com os personagens, como também o sentimento de pertencimento àquele grupo. Além disso, é possível notar a influência daquela comunidade em seu dia a dia. A estudante sente-se conectada à comunidade, como se ela estivesse ao seu alcance, de modo que em seu dia a dia, suas escolhas musicais e a seleção do que assistir em casa ou em *lan houses* passaram a ser influenciadas por essas personagens.

O **senso de pertencimento** à comunidade e a **influência** que essa comunidade exerce na estudante são outros dois critérios estabelecidos por MacMillan e Chavis (1986) para reconhecer os afiliados a Comunidades Imaginadas. Esses critérios podem ser confirmados pelo relato da entrevista narrativa abaixo e por meio das anotações no diário, conforme Figura 8.

*Eu escrevia mensagens também: olha que coisa doida! Escrevia mensagens no meu telefone quando não tinha nem internet, nem nada no celular, eu fazia umas mensagens no celular pra... acho que ela chama Mary Margareth, que é a atriz que fazia CSI, e pros atores também, tipo, mandando como se eu tivesse mandando mensagens pra eles, tipo: ah, good morning! I love you! Essas coisas assim, como se eles fossem ler.*

FIGURA 8 – Conversa imaginada com Marg, integrante do elenco de CSI



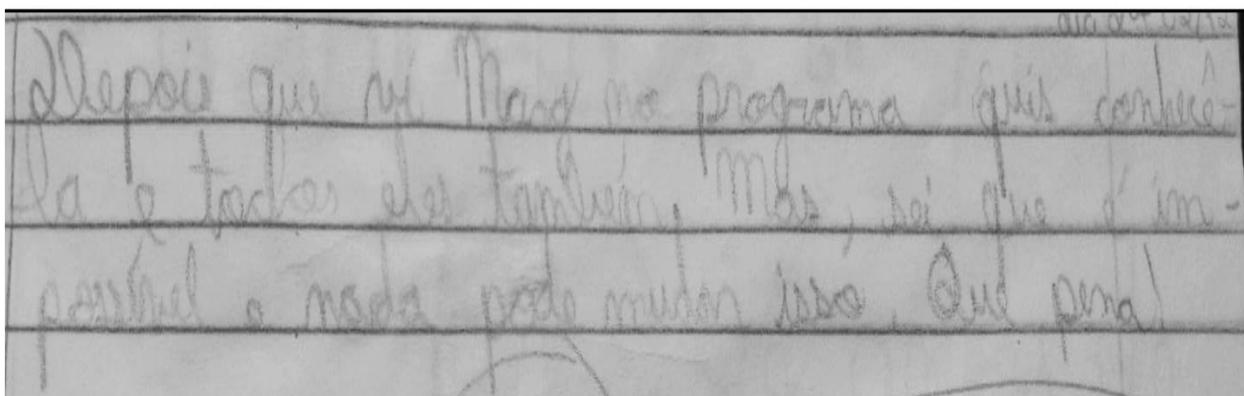
Fonte: Caderno-diário 1 da participante

É importante apontar que os desvios na escrita da participante são compreensíveis, considerando sua pouca idade e pouco conhecimento da língua. É possível perceber também que esses desvios diminuem com o tempo e que a própria estudante, quando relia as anotações, fazia algumas correções em sua própria escrita anterior.

Em uma página, a participante registrou as características das personagens. Na sequência, ela escreveu: “*Depois que vi Marg no programa, quis conhecê-la, e todos eles também. Mas sei que é impossível e nada pode mudar isso. Que pena!*” (FIGURA 9). Tal registro mostra a vontade de pertencer a uma comunidade mesmo que não tangível à participante naquele momento. Nesse caso, a comunidade é o elenco da série CSI e ela vislumbra pertencer a esse grupo ou ao menos fazer parte, de alguma forma, da vida da protagonista da série. Esse parecia ser o maior desejo de Helena. O seu ‘eu ideal’ naquele momento era ser alguém que conseguia estar entre seus ídolos. Segundo Ryan (2006), o mecanismo regulatório da interação com a comunidade imaginada é o ‘eu ideal’.

No entanto, por tratar-se de uma realidade distante, ela o faz por meio da imaginação. Essa anotação ilustra o conceito de Wenger (2006) acerca das Comunidades Imaginadas, quando o autor pondera que tais comunidades são aquelas às quais os estudantes se afiliam pelo poder da imaginação.

FIGURA 9 – Sentimento de pertencimento a uma comunidade não tangível

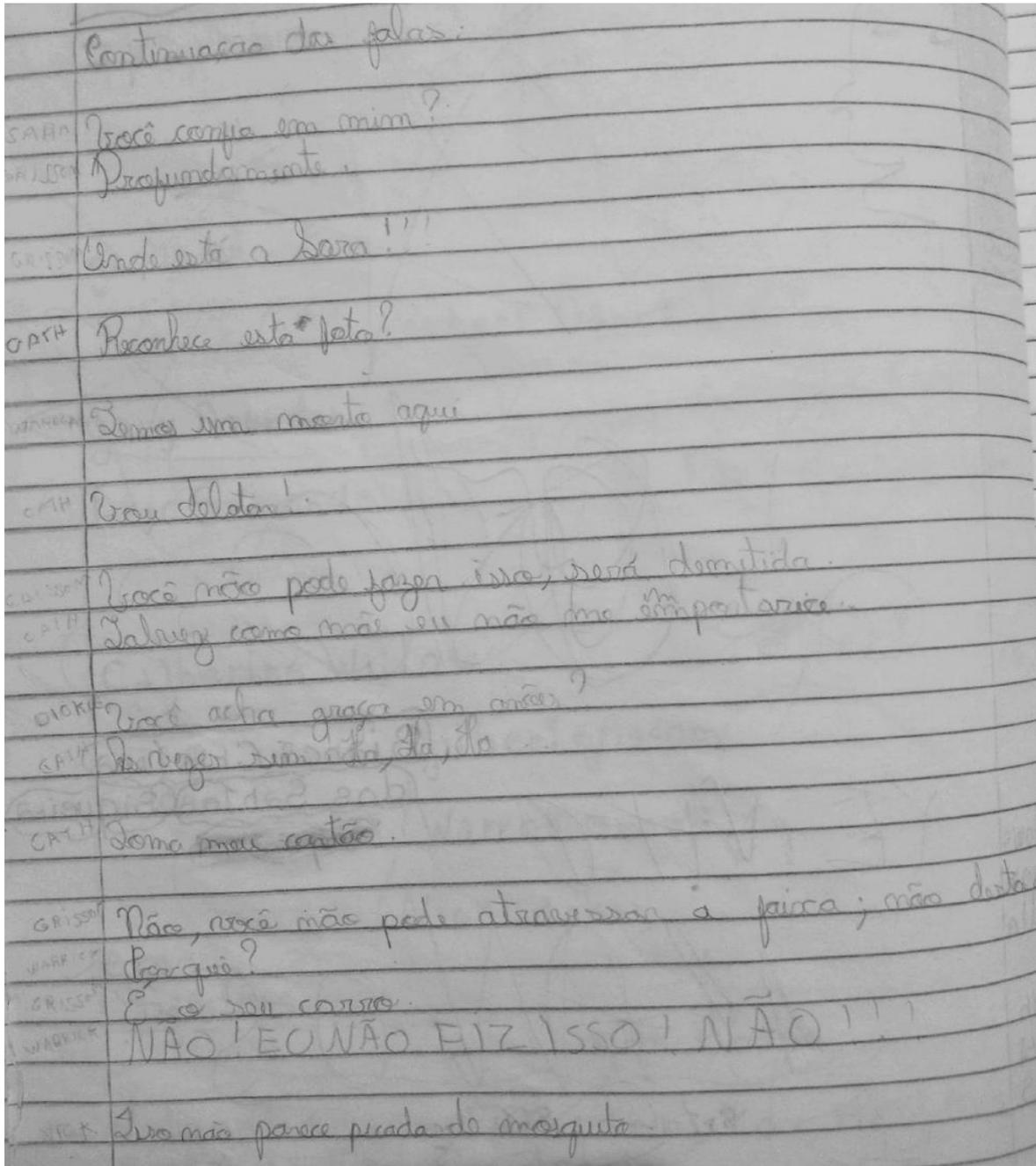


Fonte: Caderno-diário 1 da participante

A participante relatou, na entrevista oral, que a vontade de assistir aos episódios e conhecer as personagens era tamanha, que ela ia frequentemente a *lan-houses*. Lá, segundo seu relato, ela baixava inúmeras entrevistas com os atores e atrizes, bem como alguns episódios da série. No

entanto, muitos desses materiais estavam em Língua Inglesa e a participante ainda não conseguia compreendê-los. Por isso, em diversas páginas desse caderno-diário, observa-se um esforço da participante para escrever, em língua portuguesa, as falas das personagens nos episódios e entrevistas baixados por ela (FIGURA 10).

FIGURA 10 – Registro das falas de CSI



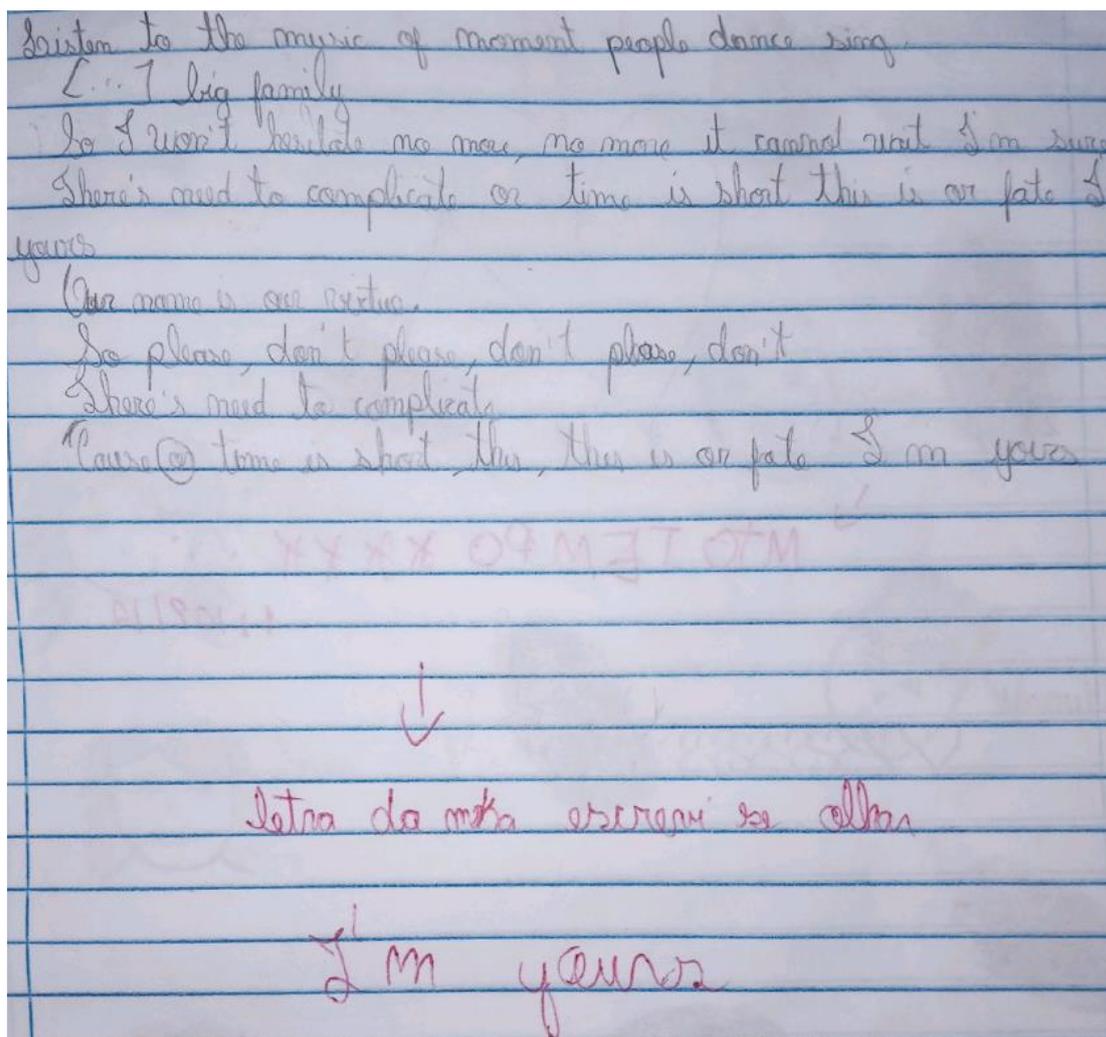
Fonte: Caderno-diário 1 da participante

Os registros ilustram a motivação para a aprendizagem da participante, mediada pela afiliação às Comunidades Imaginadas, que a levou a um **investimento** para que seu objetivo final fosse alcançado (NORTON, 2000; RYAN, 2006; NORTON E TOOHEY, 2011; NORTON, 2013; 2015). Esse investimento na aprendizagem, porém, muitas vezes, como pode ser percebido ao longo destas páginas, não ocorreu de forma consciente, ou seja, a estudante não aprendia inglês apenas pelo interesse na língua, mas especialmente para sua prática social, o que corrobora (NORTON, 2016, p. 81), quando a autora afirma que a “língua não é apenas um sistema linguístico, mas também uma prática social na qual identidades e desejos são negociados.”<sup>46</sup> Nesse sentido, para a aprendiz, a língua alvo é vista como uma ponte para a comunidade da imaginação desejada por ela e oferece possibilidades de se assumir novas identidades no futuro. Desse modo, há a **integração e satisfação das necessidades**, que é outro critério de MacMillan e Chavis (1986) que define um afiliado à comunidade imaginada.

É importante salientar também que, nas páginas de seu caderno-diário, há outras formas de investimento na aprendizagem, como as tentativas de desenvolvimento da língua não relacionadas diretamente à série, que mostram seu prazer em aprender e investimento em autonomia. Um exemplo ocorre quando a participante se desafia e tenta escrever a letra da música *I'm Yours*, de Bruno Marz, e registra: “*letra da mka, escrevi se [SIC] olhar*” (FIGURA 11). Desse modo, o investimento é recorrentemente percebido nas anotações dos cadernos-diários.

---

<sup>46</sup> Tradução minha para: “(...) *language is not Only a linguistic system, but also a social practice in which identities and desires are negotiated.*”

FIGURA 11 – Tentativa de escrever a música *I'm Yours*, de Bruno Marz

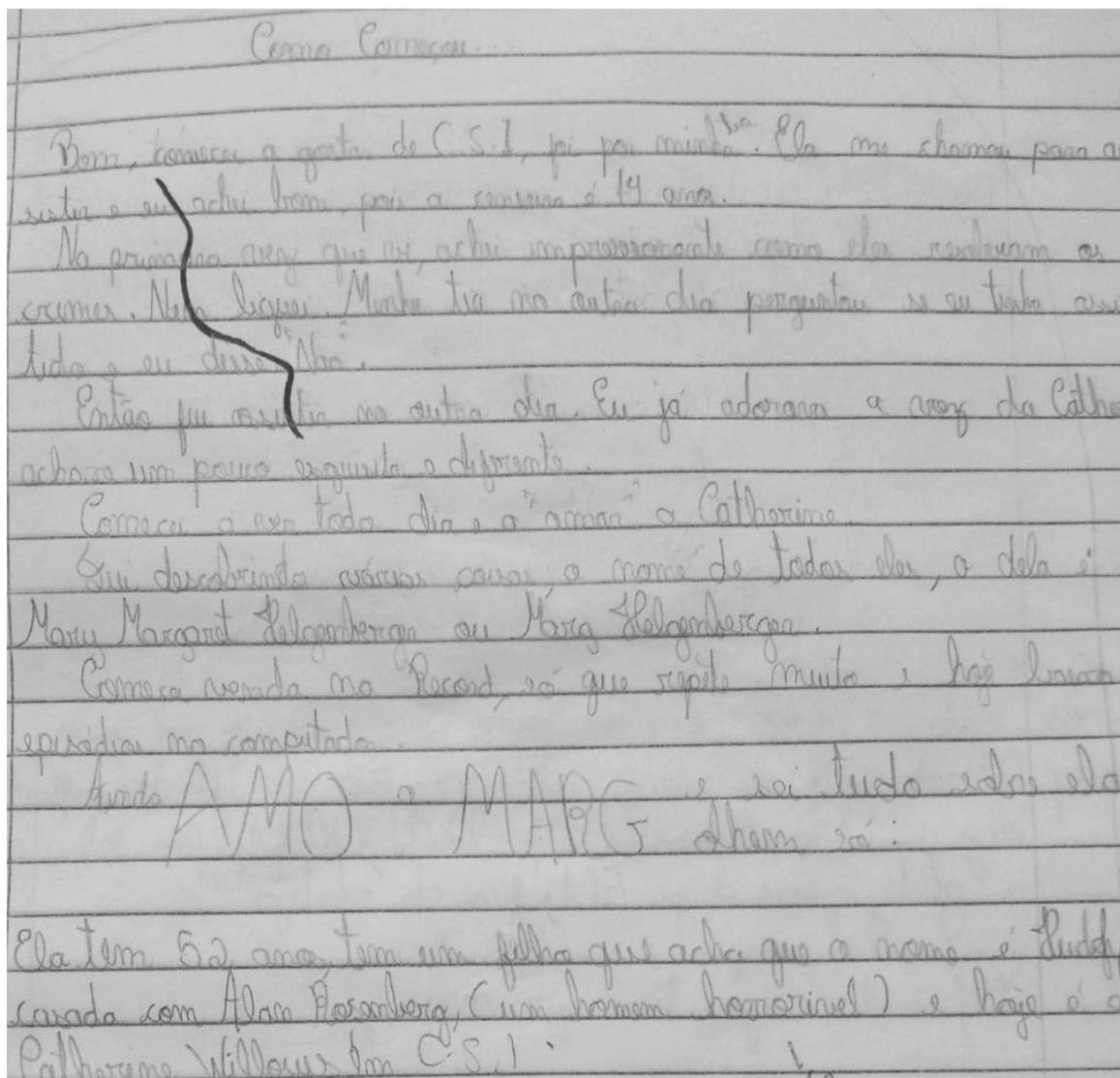
Fonte: Caderno-diário 1 da participante

Em uma página, Helena registra ter sonhado com o grupo de atores, em especial com Marg, sua personagem favorita, sempre citada com grande encantamento. A estudante dizia já conhecê-la muito bem. Desse modo, essa passagem mostra a relação de carinho que a participante nutria pelo elenco e a vontade de tê-los em seu cotidiano. Percebe-se, mais uma vez, a conexão afetiva compartilhada com a comunidade:

*Ainda amo a Marg e sei tudo sobre ela, olhem só: ela tem 52 anos, tem um filho que acho que o nome é Pudgh, foi casada com Alan Rosenberg (um homem horrorível) e hoje é a Catherine Willows em CSI.*

No trecho (FIGURA 12), é possível confirmar o que havia sido relatado por Helena quando afirmou que a afiliação à comunidade imaginada CSI se deu a partir de um convite da tia, que já tinha o hábito de assistir à série.

FIGURA 12 – Registro do início da afiliação à comunidade CSI



Fonte: Caderno-diário 1 da participante

Da mesma forma que a tia de Helena sugeriu que a sobrinha assistisse à série, tal situação poderia ter sido propiciada por um professor de Língua Inglesa que conhecesse as possibilidades que residem em fomentar a imaginação dos estudantes e sugerir a eles possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula. Ryan e Irie (2014) apontam que uma visão aprofundada do papel da imaginação pode ser um recurso de valor inestimável, uma ferramenta essencial e prática, tanto para professores quanto para aprendizes.

Desse modo, avalia-se que, por meio da comunidade imaginada CSI, a aprendiz se interessou em desenvolver seu conhecimento em Língua Inglesa para conseguir se engajar em, até então, pequenas conversas imaginadas com o elenco da série, em especial com a protagonista. Conforme verifica-se no decorrer desta análise, essa comunicação ampliou-se para conversas cada vez mais elaboradas a partir de outras afiliações.

Depreende-se, portanto, que esta comunidade serviu como porta de entrada para um universo que a estudante até então não conhecia: o das séries americanas. Todos os critérios definidos por MacMillan e Chavis (1986) foram encontrados, com destaque para as conexões afetivas compartilhadas. Essa afiliação instigou a estudante a conhecer a Língua Inglesa, que era o idioma falado por aqueles que passaram a ser seus ídolos. Por meio dessa língua, ela estaria mais próxima deles, já que teria acesso a entrevistas e episódios em primeira mão e, além disso, ela compreenderia as músicas que tocavam nesses vídeos. Por tudo isso, ela iniciou sua aprendizagem de forma autônoma, motivada, em especial, por fatores afetivos relacionados às comunidades.

#### **4.1.2 Comunidade 2: *The Vampire Diaries***

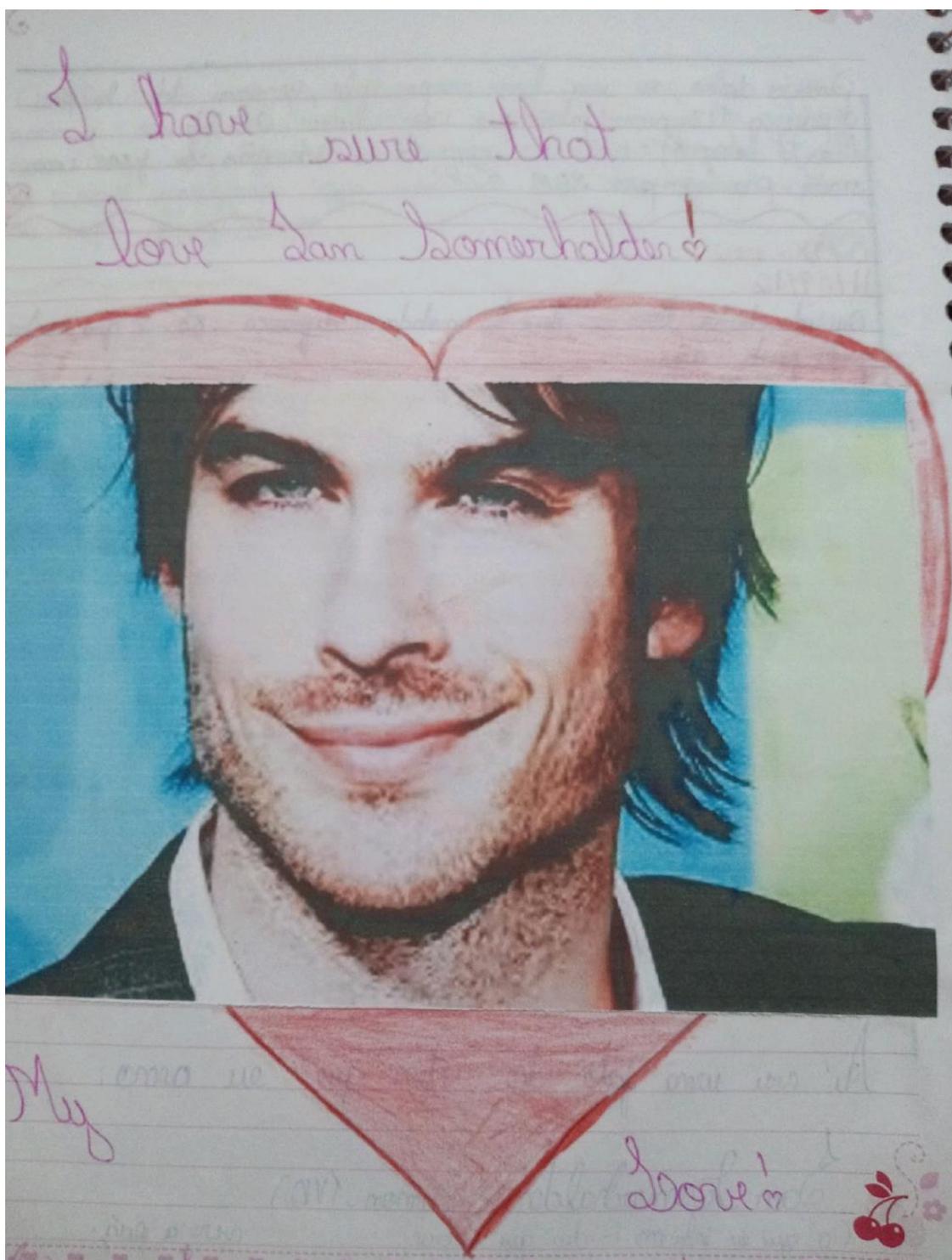
Ainda enquanto fã de CSI, já chegando aos 12 anos, a estudante conheceu outra série, *The Vampire Diaries* (doravante TVD), cuja história se passa em uma cidade fictícia assombrada por seres sobrenaturais. O foco da trama é o triângulo amoroso existente entre uma estudante e os irmãos Salvatore: Stefan e Damon, dois vampiros condenados que lutam pelo amor da mesma mulher.

Foi por sugestão de seu tio que Helena passou a assistir ao programa legendado e não quis mais assistir a séries dubladas. No segundo caderno-diário, iniciado ao final do ano de 2012, percebe-se que a participante passou a escrever sobre essa série e, aos poucos, abandonou os registros referentes à série CSI. Assim como ocorrera com a primeira série, Helena se apegou aos personagens de TVD e passou a repetir o processo de busca por entrevistas no *youtube* para conhecê-los melhor. Desta vez, porém, em Língua Inglesa, como relata:

*Eu acho que Diário de um Vampiro foi a primeira série que comecei a assistir legendada e me apaixonei, não conseguia mais assistir a nada dublado, porque é muito diferente, né? E aí também tinha o contato com o inglês. Então eu comecei a assistir legendada a série e aí fui me apegando aos personagens também, aos atores, comecei a pesquisar e tentar entender entrevistas e o que eles estavam dizendo, e eu queria entender o que eles estavam dizendo.*

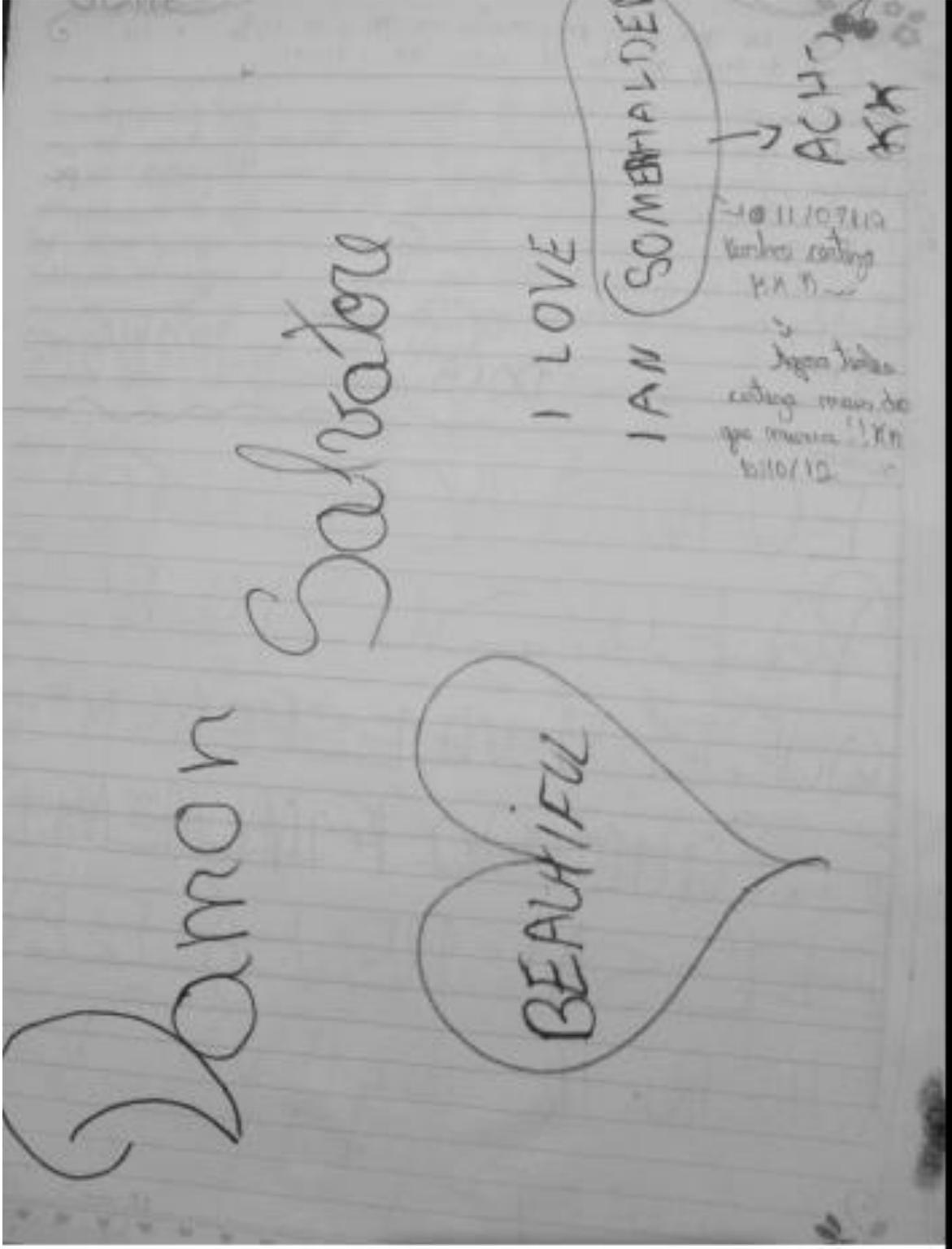
Segundo Norton (2013), o investimento permite compreender os desejos de um aprendiz de se envolver em interações sociais e práticas comunitárias. Desse modo, sair de casa, pagar uma *lan house*, pesquisar por entrevistas, baixá-las, buscar ouvi-las para entendê-las e assim conhecer mais acerca daquele mundo não tangível à estudante mostra-se como um investimento que nos possibilita compreender o seu grau de interesse em participar da comunidade em questão.

Mais uma vez são perceptíveis as **conexões afetivas compartilhadas** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986), não apenas pelo relato, como também pelos registros no caderno-diário. Da mesma forma que Helena se comunicava, em sua imaginação, com a personagem Marg, agora ela passou a fazê-lo com o ator Ian Somerhalder, protagonista da série (FIGURAS 13 e 14). Os corações novamente se fazem presentes, simbolizando o afeto que Helena sentia por ele.

FIGURA 13 – Registro do início da afiliação à comunidade imaginada *The Vampire Diaries*

Fonte: Caderno-diário 2 da participante

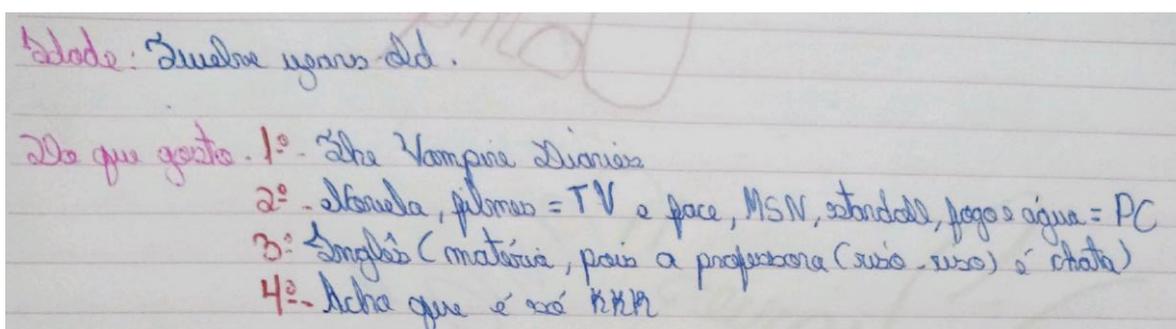
FIGURA 14 – Conexão afetiva compartilhada com TVD



Fonte: Caderno-diário 2 da participante

Em uma das anotações no diário, ela escreveu uma apresentação pessoal, que constava seu nome, idade, coisas e pessoas de que gostava, onde gostaria de morar, tipo de música, músicas favoritas, entre outras informações pessoais. Nessas anotações, foi possível perceber a utilização de várias palavras em Língua Inglesa e, na lista do que ela gostava, os filmes apareceram, bem como o gosto pelo inglês, todos em destaque (FIGURA 15).

FIGURA 15 – Identificação da aprendiz com a comunidade imaginada TVD e com a LI

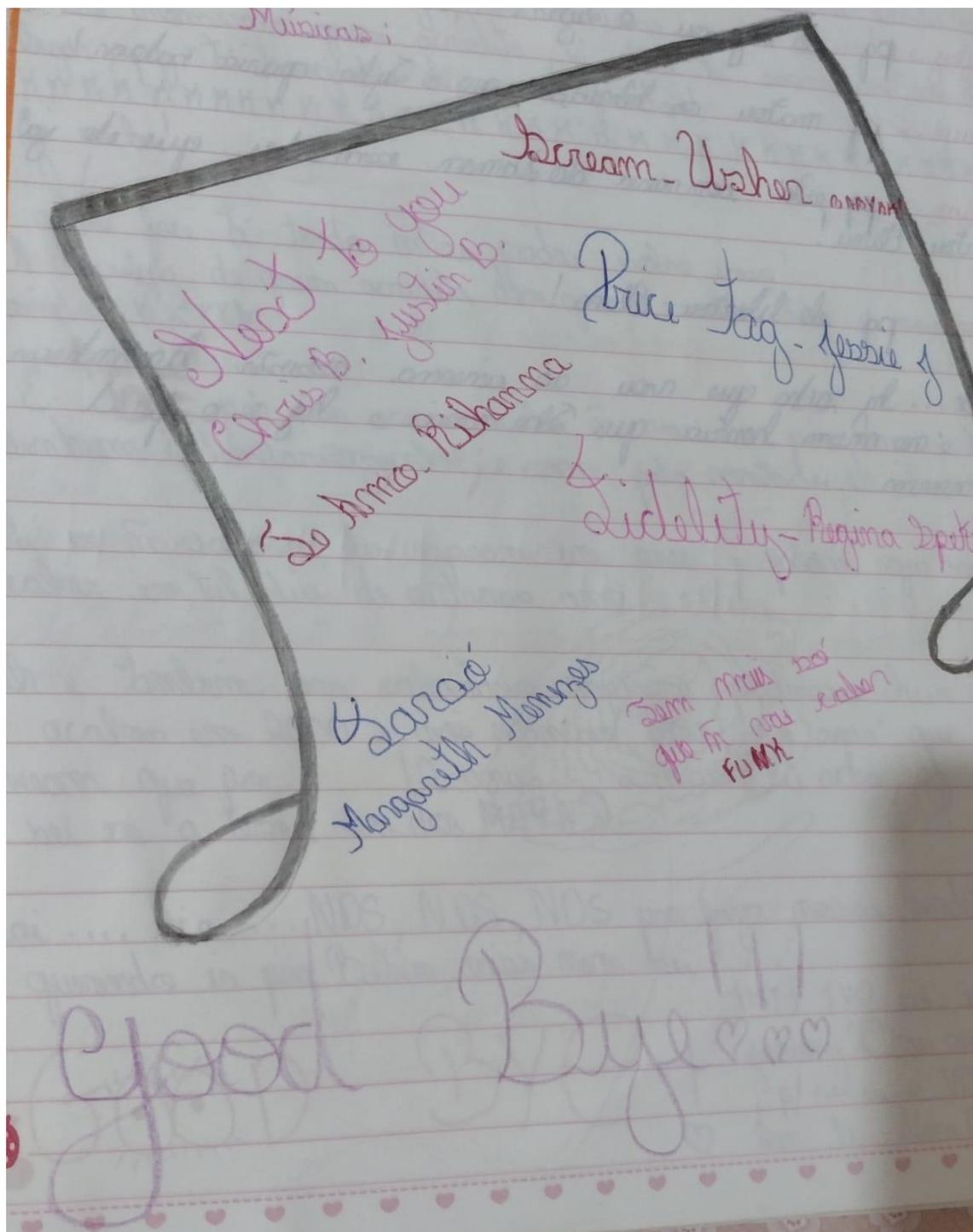


Fonte: Caderno-diário 2 da participante

Foi possível perceber, nas anotações pessoais de Helena, como na Figura 13, a evolução de sua aprendizagem de inglês, já que ela passou a utilizar cada vez mais a língua, mesmo que em palavras soltas, ou frases mescladas. Certamente, um dos motivos para essa evolução foi sua identificação com a série e com a Língua Inglesa, registrada na Figura 15. Entre tudo o que havia em sua vida naquele momento, Helena afirmava gostar, em primeiro lugar, da série TVD; em segundo, de televisão e computador (TV e PC, como ela coloca em seu texto) e, em terceiro, de inglês.

Quanto ao seu tipo de música preferido, ela escreveu “*International, of course*”, o que pôde ser confirmado pelos diversos títulos de músicas internacionais que ela colocou em sua lista de músicas favoritas, na Figura 16. Além de reconhecer as conexões afetivas compartilhadas no relato, foi possível flagrar o investimento constante na aprendizagem de Língua Inglesa para aproximação da estudante à sua comunidade imaginada. O inglês passou a ocupar um espaço cada vez mais importante em sua vida e cada vez maior em seus diários.

FIGURA 16 – Lista das músicas favoritas de Helena

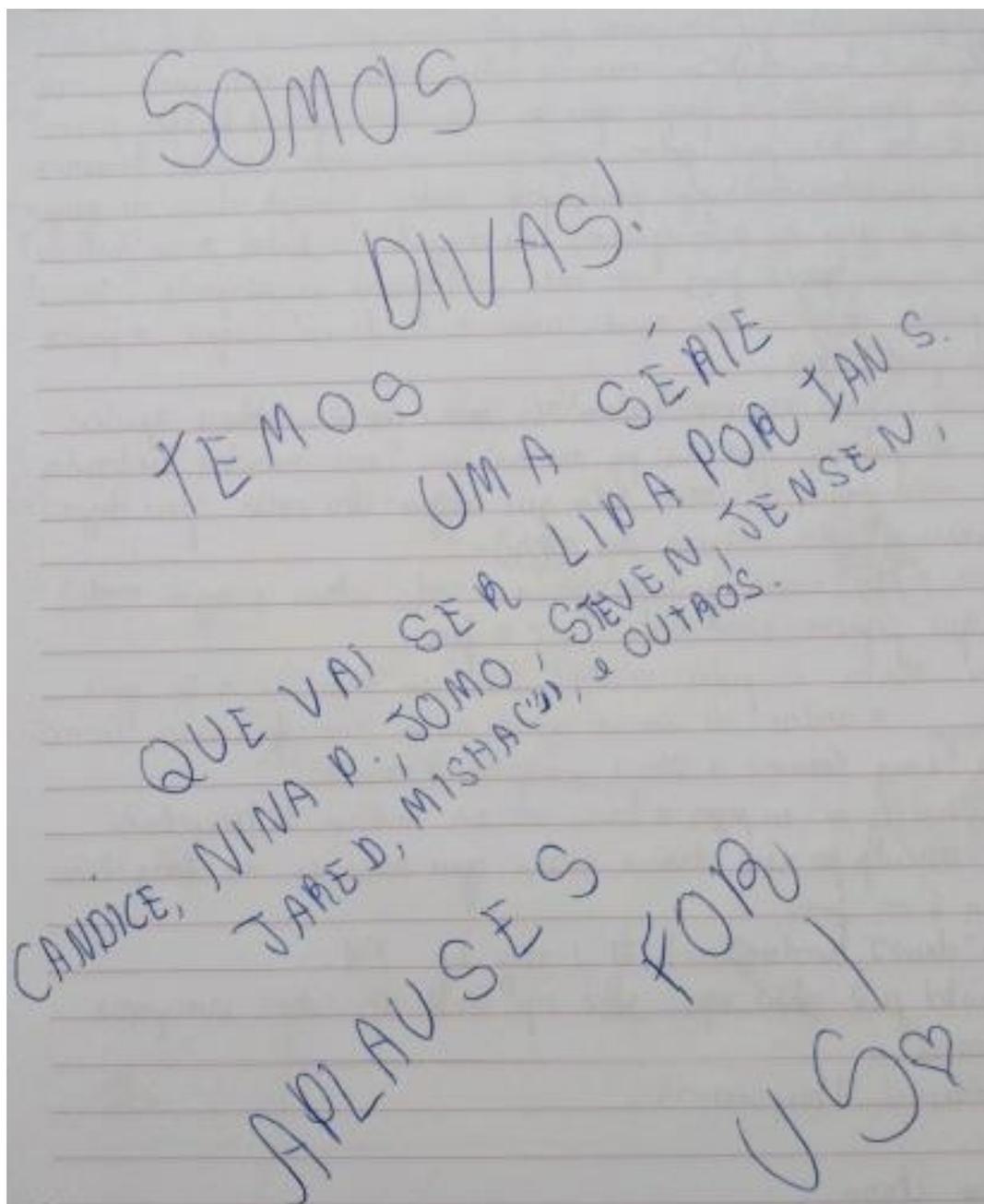


Fonte: Caderno-diário 2 da participante

Um outro motivo para aprender inglês pôde ser percebido quando, em uma de suas anotações, ela mostrou o desejo de escrever o enredo de uma série, juntamente com uma amiga, para ser lida pelos atores de quem tanto gostava (FIGURA 17). Percebe-se aqui o **sentimento de pertencimento** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) à comunidade de atores de *The Vampire*

*Diaries*, uma vez que Helena afirmava que seu texto seria lido pelos personagens da série. Essa sensação de certeza de conexão com o grupo, o pertencimento, é um critério importante para confirmar a afiliação à comunidade imaginada aqui descrita.

FIGURA 17 – Registro do desejo de escrever séries



Fonte: Caderno diário 2 da participante

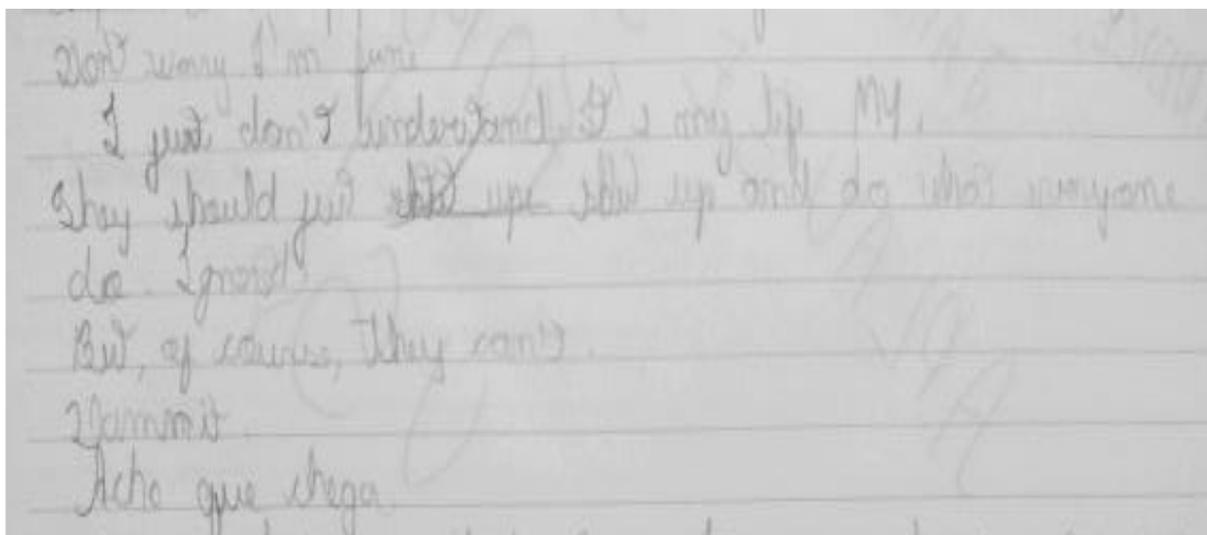
Por meio da imagem, é possível perceber que Helena desejava conhecer o elenco de *The Vampire Diaries* e fazer parte do cotidiano do grupo. Conversar com essas pessoas e trocar

ideias sobre novas séries parecia ser um grande desejo da estudante. Essa é a visão de seu ‘eu ideal’ dentro da comunidade, que regulava a sua interação imaginada com o grupo (RYAN, 2006).

Além disso, convidar as amigas para escreverem séries que pudessem ser lidas por seus ídolos mostra a **influência** da comunidade na vida e no cotidiano de Helena e o quanto essa **integração** mostrava-se importante para **satisfazer as suas necessidades** enquanto pré-adolescente fã de *The Vampire Diaries*, porém residente em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais, longe de conseguir fazer parte do grupo por quem nutria tanto carinho e admiração.

Nesse segundo caderno, foi possível encontrar anotações de 2012 e 2013. Sua escrita em Língua Inglesa pareceu mais fluida. As palavras e frases isoladas de 2012 foram substituídas por trechos maiores e, em 2013, a participante já escrevia grande parte de suas anotações pessoais em Língua Inglesa, como é possível perceber na Figura 18, quando a aprendiz escrevia sobre suas frustrações cotidianas.

FIGURA 18 – Evolução da escrita em L2 de 2012 para 2014



Fonte: Caderno-diário 2 da participante.

Tem-se, portanto, que esta segunda afiliação permitiu que Helena conhecesse melhor o universo das séries e as possibilidades que residiam na aprendizagem de Língua Inglesa por meio desse tipo de afiliação. Aos poucos, o processo de busca por vídeos e entrevistas tornou-se corriqueiro, enquanto o gosto pelo inglês, assim como a produção escrita em Língua Inglesa

em seu diário aumentaram, de forma que até os registros pessoais passaram a ser escritos nessa língua. Notam-se diversas tentativas de ouvir músicas, episódios e entrevistas e reproduzi-los no diário. Helena parecia ter um objetivo em mente: ser notada pelo grupo de atores; e, por isso, investiu seu tempo e seus esforços para conseguir o que almejava. Uma dessas formas foi escrever uma série na esperança de ser lida pelo grupo de atores.

#### 4.1.3 Comunidade 3: *Once Upon a Time*

Após terminar de assistir os episódios da série TVD, Helena passou a assistir outra: *Once Upon a Time* (doravante OUAT), também no modo legendado. A série segue diversos personagens de contos de fadas que foram inseridos no mundo real e tiveram suas memórias roubadas por uma maldição. Os primeiros registros dessa afiliação datam de 2015 e se encontram no terceiro diário da participante, que se encontrava com 15 anos. Os textos, nesta fase, passaram a ser escritos predominantemente em Língua Inglesa e os diários passaram a ter, inclusive, poemas nessa língua.

Desta vez, a participante passou a escrever cartas inteiras em inglês para Lana Parrilla, que interpretava a *Evil Queen*, sua personagem favorita de OUAT. Os registros mostram que, agora, um pouco mais velha e já inserida nas redes sociais, Helena percebeu no meio virtual, uma oportunidade de se conectar com o mundo que envolvia seus ídolos. Assim, no intuito de conhecer a vida de Lana, a estudante passou a segui-la pelo *Twitter*, *Instagram*, e a adicionar, a suas redes sociais, as pessoas que participavam de seus fãs clubes. Helena narra que:

*(...) depois de Vampire Diaries eu assisti Once Upon a Time, e essa eu também assistia legendada. Essa eu tenho mais lembrança, porque eu fiquei mais apegada à atriz que fazia a Evil Queen, a Lana. Daí eu comecei a seguir a Lana no Twitter, comecei a seguir ela no Instagram, comecei a seguir um monte de gente do fã clube dela, muita gente que não é aqui do Brasil. Então, no meu Twitter aparecia muita coisa que não era do Brasil também. Então eu acho que isso me ajudou a aprender também linguagem informal, como que eles falam normalmente, assim, em rede social. E formal, dentro da série (...) então eu fui aprendendo essas coisas junto com eles. E... não sei. Chegou o momento em que eu já estava conseguindo entender bem melhor.*

Novamente, além do sentimento de **conexões afetivas compartilhadas** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) com os personagens e membros das comunidades de seguidores, em especial Lana Parrilla, há também o **sentimento de pertencimento** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986)

ao mundo dessa artista e à comunidade de seus fãs. Segundo o relato da participante, grande parte de sua aprendizagem ocorreu nesse processo de integração, informalmente, por meio da imersão no universo de seus ídolos. Desse modo, embora não estivesse fisicamente em outro país, a atenção de Helena estava voltada para pessoas que utilizavam a Língua Inglesa em seu cotidiano. Por conseguinte, ela também apresentava uma necessidade real de se expressar em Língua Inglesa para conseguir fazer parte desse mundo. Segundo Wenger (2010), os membros das Comunidades Imaginadas podem ser desconhecidos para os aprendizes; porém, por uma identificação com o grupo e por se sentirem bem com essa afiliação, desejam se integrar a ela mesmo assim. Desse modo, a ligação de Helena à série *Once Upon a Time* pode ilustrar a **integração e satisfação das suas necessidades** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) de pertencer ao grupo de amigos e fãs de Lana Parrilla.

Em determinado momento, foi anunciado que parte do elenco da série viria ao Brasil, em um evento chamado *Ever After*, no Rio de Janeiro. A estudante pensou que seria possível participar desse evento e conta que ficou bastante entusiasmada com essa possibilidade. No entanto, ela não teve coragem de pedir à família para ir, por causa de sua idade e por perceber que não teria como pagar, o que a frustrou bastante.

Contudo, nesse momento, Helena já havia começado a confeccionar um presente para Lana: um caderno decorado a mão (FIGURA 19), com pensamentos e dizeres que manifestavam sua admiração pela atriz. Ao perceber a impossibilidade de entregar o presente à artista, o caderno passou então a servir para registrar pensamentos, poemas e músicas, sempre em Língua Inglesa, além de desenhos - registros como esses que configuram aprendizagem autônoma de inglês. A Figura 19 mostra o caderno cuidadosamente decorado com tecido, fita, pérolas e com os dizeres na capa "*O universo cuida de todos os seus pássaros*"<sup>47</sup>, que demonstram o carinho e os bons desejos que ela emitia para Lana

---

<sup>47</sup> Tradução minha para "*The universe takes care of all its birds*".

FIGURA 19 – Capa do caderno decorado a mão para ser entregue à Lana Parrilla



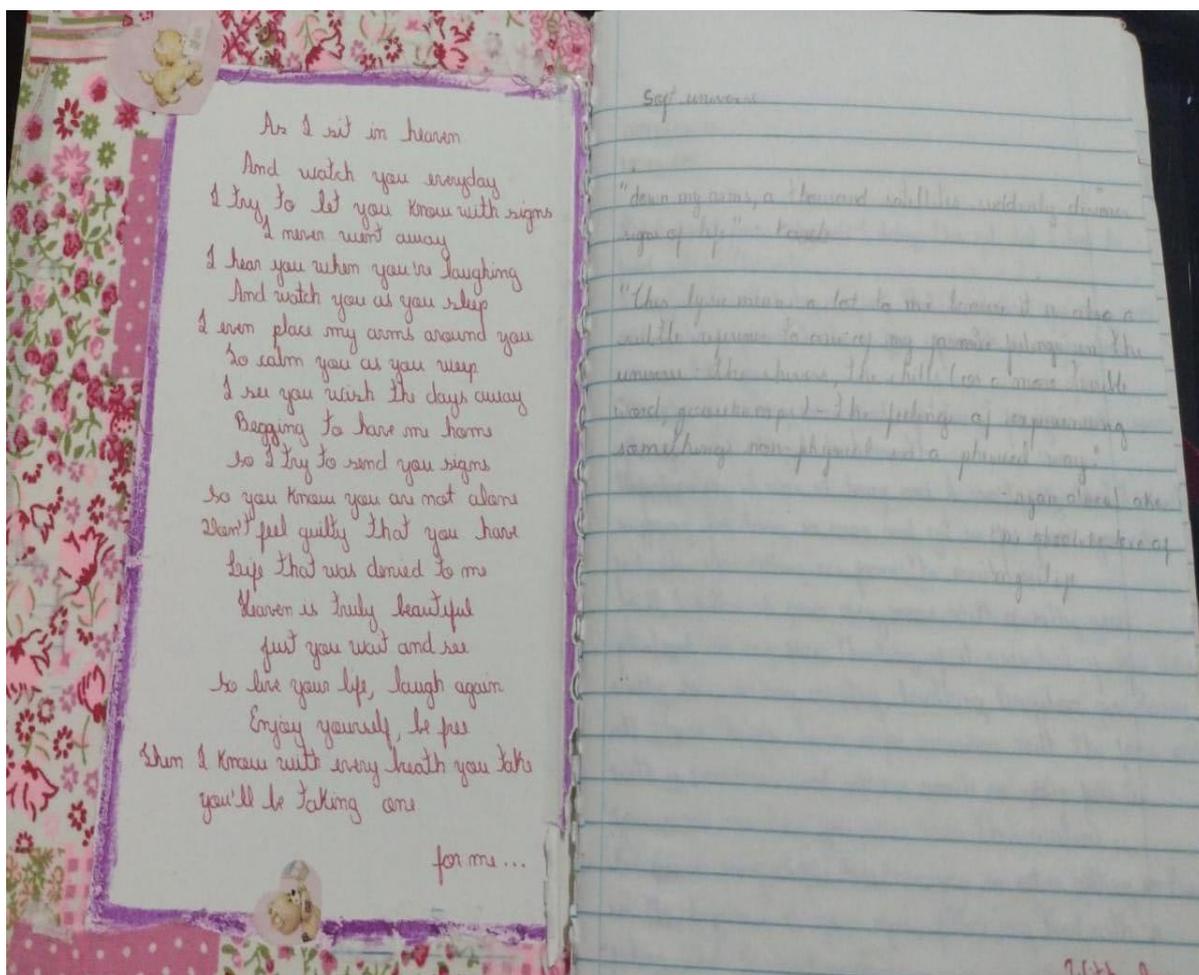
Fonte: Caderno-diário 3 da participante

A primeira anotação para a atriz é um poema chamado “Enquanto eu espero no paraíso”<sup>48</sup>, conforme Figura 20.

---

<sup>48</sup> Tradução minha para “As I sit in heaven”

FIGURA 20 – Interior do caderno decorado a mão para ser entregue à Lana Parrilla



Fonte: Caderno-diário 3 da participante

Mesmo sabendo que não era possível estar presente no evento, no dia, Helena sentiu uma vontade muito grande de estar junto dos outros fãs, ver o elenco e, por isso, acompanhava ansiosamente os acontecimentos pelas redes sociais de sua casa. Ela relata que se sentia integrada àquela comunidade, portanto, havia uma satisfação em ver os vídeos, ler as notícias. Na entrevista, ela narrou que:

*(...) era mais uma questão de fugir da realidade e me colocar nesse mundo, tipo, eu vivia muito naquele mundo mesmo, especialmente quando eu assistia Once Upon a Time, por exemplo, eu era totalmente ligada àquilo, tipo (...) quando eles tavam aqui no Brasil eu ficava [demonstração de euforia] e ao meu redor ninguém tava nem sabendo o que tava acontecendo, e eu super conectada com todo mundo que tava lá no Twitter. Eu sentia que eu tava com eles, sabe, mesmo que ninguém à minha volta entendesse o que tava acontecendo, soubesse o que tava acontecendo, era só eu, indo pra lá e pra cá com o celular na mão e ficando no meu quarto e assistindo vídeo, comentando online, mas eu sentia que eu tava lá! Na minha cabeça eu não tava sozinha! Eu, aqui, com o telefone, né? Na minha cabeça eu tava com todo mundo, conversando e vivenciando aquele momento, então acho que era mais isso. E com Castle também, tudo naquela época era mais isso.*

A manifestação da estudante mostra que ela se apresentava como um sujeito híbrido<sup>49</sup> (BHABHA, 1998), ou seja, uma estudante que se situava geograficamente em um espaço físico limitado, mas que se permitia vislumbrar pertencer a uma comunidade diferente mesmo que não fosse imediatamente tangível a ela, mas que lhe dava um sentimento de satisfação, de completude. Esse sentimento chegou a causar frustração quando Helena viu que o grupo de atores chegou ao Brasil, mas que ela não pôde ir vê-los. O relato de Helena e as sensações descritas por ela podem ser confirmados e detalhados por meio da Figura 21.

---

<sup>49</sup> Segundo Bhabha (1994, p.1-2), “nós nos encontramos em um momento de trânsito, em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, dentro e fora, inclusão e exclusão.” “Esse espaço ‘entre lugares’, ou ‘terceiro espaço’ fornece o terreno onde são elaboradas estratégias de individualidades – singulares ou comuns- que permitem o início de novos sinais identitários e lugares de colaboração e contestação, no ato de definir a ideia de sociedade”.

FIGURA 21 – Excerto do diário: carta para a atriz Lana Parrilla

07/31/2015  
19:16 PM

Hi! I don't know why am I doing this yet, but I hope to find out at the end...

I wanted to start by saying that I admire you very much and I'm so proud to be a fan of such a spectacular woman like you!

The idea of writing some kind of "diary" for you came soon after you left Brazil last month.

Unfortunately, I was at home and I can't say that I wasn't suffering for being so near and yet so far from you. In fact, this was killing me from the inside out.

Still, I followed your every move with a silly grin plastered on my face, thinking if it was real, if you were really here, in my country, breathing Brazilian air, doing all those things, being super awesome with the fans and with a warm and sincere smile on your face...

You made me love you even more that weekend.

See you so comfortable here, see you so often getting emotional see the happiness in your eyes, filled my heart with a feeling that I can't explain.

Fonte: Caderno-diário 3 da participante

Os dizeres encontrados logo no início do texto confirmam a intenção anterior de escrever e entregar aquele diário para Lana, como no excerto: “A ideia de escrever algo como um diário surgiu logo que você partiu no mês passado.”<sup>50</sup> A participante registrou seu sofrimento pelo fato de a atriz ter visitado o Brasil, no evento *Ever After*, pouco tempo antes e de não ter sido possível ir vê-la. Sobre isso, ela escreveu: “Infelizmente eu estava em casa e não posso dizer

<sup>50</sup> Tradução minha para: *The idea of writing some kind of diary for you came soon after you left Brazil last month*

que não estava sofrendo por estar tão perto, embora tão longe de você. Na verdade, isso estava me matando de dentro para fora.”<sup>51</sup> (FIGURA 21).

No entanto, após um tempo, a participante registrou que havia perdido a esperança de participar do evento *Ever After* e encontrar-se com a atriz, como quando ela escreveu: “Bom, eu comecei a escrever este livro para entrega-lo à Lana, mas há alguns dias, minhas esperanças de ir ao evento *Ever After* foram totalmente destruídas. Então, eu decidi transformar este caderno em um diário. Sim, escrito em inglês, porque é uma boa ideia para evitar leitores que não quero e praticar a escrita nessa língua.”<sup>52</sup> (FIGURA 22).

Os excertos do diário exibem a **influência** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) da comunidade no cotidiano de Helena. A estudante parecia, neste momento, dedicar grande parte de seus dias a assistir, pesquisar e escrever sobre as séries. Por consequência dessa imersão no universo da série e do investimento em fazer parte dela, sua aprendizagem acontecia naturalmente.

---

<sup>51</sup> Tradução minha para: *Unfortunately, I was at home and I can't say that I wasn't suffering for being so near and yet so far from you. In fact, this was killing me from inside out*

<sup>52</sup> Tradução minha para: *Well, I started writing this book in order to deliver it to Lana. But a few days ago, my hopes of going to Ever After were totally destroyed. So, I decided to turn this notebook in my diary. Yes, written in English, because it's a good idea to remove unwanted readers and practice writing in that language*

FIGURA 22 – Influência da comunidade na vida da aprendiz

08/19/2016  
01:55 PM

Hello again!

Well, I started writing this book in order to deliver it to Sara. But a few days ago, my hopes of going to Ever After were totally destroyed.

So I decided to turn this notebook in my diary, yes, written in English, because it's a good idea to attract unwanted readers and practice writing in that language.

I want to start talking about the TV show that I started watching last month: *Castle*. It's a cop show, quite interesting and engaging, developed around the story of Kate Beckett and Richard Castle.

I am completely addicted!!!

But what I want to note here today is something about the book *Mom's Search for Meaning*, that Sara (actress who plays Kate) recommended on Twitter. (Needless to say, I already love her!)

Anyway, the book is about the story of the author himself (Victor E. Frankl), who was in a concentration

Fonte: Caderno-diário 3 da participante

Desse modo, compreende-se que a influência da comunidade *Once Upon a Time* na vida de Helena foi bastante marcante, uma vez que momentos importantes de sua vida passaram a

acontecer nas redes sociais ou por meio delas, já que possibilitavam acompanhar os eventos e acontecimentos referentes aos atores e atrizes da série.

Ao comparar a utilização da Língua Inglesa do ano de 2012 e 2015, percebe-se uma grande evolução, certamente favorecida pelas interações propiciadas pelas Comunidades Imaginadas e pelo constante investimento na busca por conseguir se aproximar cada vez mais da comunidade. A escrita tornou-se fluida, com menos desvios, o que merece destaque, já que se trata de uma aprendiz que nunca frequentara cursos livres de idiomas. Além disso, no decorrer dos anos, nota-se a (re)construção de suas identidades percebidas pelas mudanças de afiliações e investimento para pertencer às comunidades.

#### **4.1.4 Comunidade 4: *Castle***

Em 2015, Helena passou a escrever sobre *Castle*, outra série envolvendo uma detetive de homicídios de Nova Iorque e um escritor de livros bem-sucedido que, juntos, solucionam vários crimes em Nova Iorque. Em sua entrevista narrativa ela apontou que:

*Castle também eu assisti legendado e eu assisti muito rápido! Aí eu já consegui entender a maioria das coisas que eles falavam(...) E aí, também fui seguir os atores no Instagram, fui seguir os fãs no Twitter (...)*

Por meio das redes sociais, Helena fez amizades virtuais com pessoas de outros países que também eram fãs do programa e que a ajudaram a lapidar suas habilidades linguísticas. As anotações no diário apontam que, em agosto do mesmo ano supracitado, a participante havia conquistado duas amizades virtuais internacionais, uma de El Salvador e outra de Nova Jersey, com as quais conversava em Língua Inglesa todos os dias. As duas amizades vieram por meio de redes sociais, conforme ela narra na entrevista:

*(...) e aí foi que eu conheci a Nikki. Ela fazia parte de um fã clube de Castle. E aí eu tava terminando de assistir, mandei mensagem pra ela, comecei a surtar com o que tava acontecendo! A gente começou a conversar já em inglês mesmo, ela mora em New Jersey. Aí a gente começou a conversar sobre a série e seguimos! Eu escrevia uma fanfic sobre Castle também, e eu traduzi para mandar para ela para ver como ia ficar, e ela foi lendo, e ela tava gostando! Então tava dando para entender, né? Porque eu tentei escrever para ver se eu tava usando o vocabulário certo né? Porque eu pegava para traduzir do português para o inglês e algumas coisas não tem como fazer a tradução, assim, literal. Então, às vezes, sei lá, tinha alguma criança, eu não sei como que crianças falam, e aí eu tentava escrever num vocabulário que ia combinar com o que uma criança usa, eu tentei fazer isso uma vez com uma fanfic que tinha uma personagem criança, e aí eu postei um site de fanfic em inglês, e o pessoal comentou, né, tipo assim, dando dicas de vocabulário, que às vezes o vocabulário tá muito formal pra uma criança, que uma criança de quatro anos não falaria daquele jeito. E aí vai melhorando, né?*

No diário, Helena conta que a aproximação da primeira amiga se deu após as duas indicarem, via redes sociais, a atriz Stana Katic, que interpretava Kate, a protagonista da série *Castle*, para ser premiada. Já a aproximação da segunda amiga ocorreu logo quando a menina comentou sobre a foto da atriz Stana que a participante usava em seu perfil. A amiga virtual também utilizava a foto da atriz, e a identificação entre elas ocorreu rapidamente, já que compartilhavam interesses em comum. A partir dessa aproximação e do primeiro contato, as duas passaram a se falar diariamente em Língua Inglesa. O diário exhibe um relato escrito do momento da aproximação com a segunda amiga virtual, transcrito e traduzido a seguir:

*Era um recado dela para mim, elogiando a foto (da Stana) que estava no meu perfil. Agradei e elogiei a foto dela (também de Stana). Mas não consegui parar a conversa por aí, porque precisava contar a alguém o que estava sentindo no momento em relação a Castle. E agora conversamos todos os dias. Devo dizer que estou muito feliz com isso. Meu sonho sempre foi morar em outro país, porque eu amo muito o inglês!*<sup>53</sup>

Assim, a felicidade de Helena residia em conseguir interagir com pessoas que tinham gostos similares ao seu. Embora conseguir ser parte do universo dos personagens de *Castle* fosse um sonho ainda não tangível, a estudante passou a trilhar caminhos que permitiam conhecer melhor seus ídolos, suas rotinas, e falar sobre eles com pessoas que tinham os mesmos objetivos, portanto, que estavam na mesma busca. Desse modo, é possível identificar que Helena

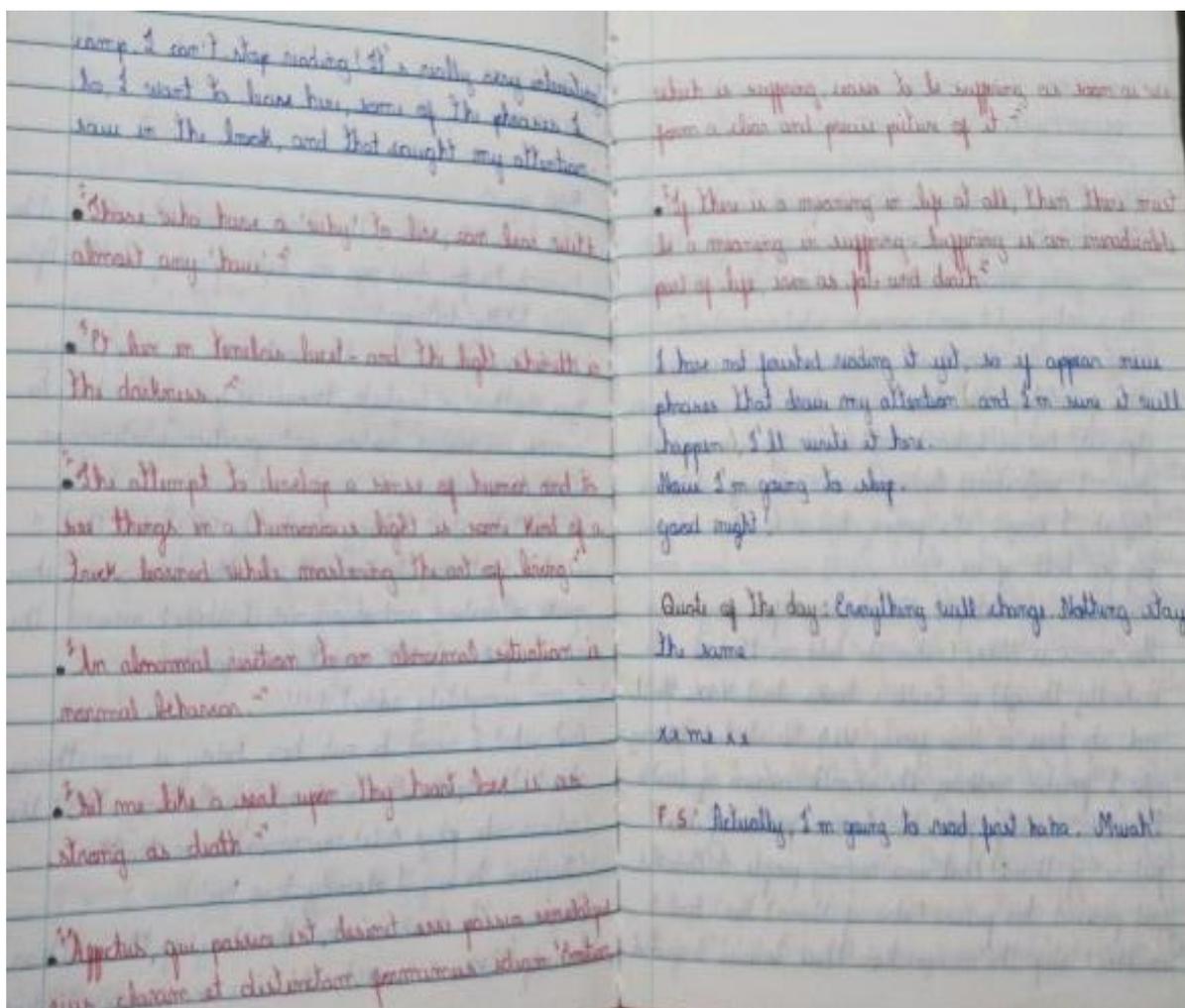
---

<sup>53</sup> Tradução minha para: “It was a message from her to me, praising the Picture (of Stana) that was on my profile. I thanked and praised her picture (also of Stana) too. But I couldn’t stop the conversation there, because I needed to tell someone what I was feeling at the moment in relation to Castle. And now we talk every day. I must say I am very happy with it. My dream has always been to live in another country, because I really love English.”

**influenciou e foi influenciada** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) pela comunidade *Castle*, considerando que seu gosto musical, sua habilidade linguística, suas amizades e seu modo de viver a vida enquanto adolescente giravam em torno das relações propiciadas pela afiliação não somente a essa, mas a todas as Comunidades Imaginadas às quais se afiliava.

Outro exemplo dessa influência que pode ser destacado foi o momento em que a participante passou a ler um livro recomendado por Stana Katic. O livro citado pela atriz era intitulado “O homem em busca de um sentido”<sup>54</sup> e diversos trechos dele foram transcritos nas páginas de seu diário, conforme Figura 23. Ao longo do diário, mais de uma vez, a participante buscou pelas recomendações de livros de seus atores favoritos e pelas trilhas sonoras das séries.

FIGURA 23 – Excertos do livro recomendado pela atriz Stana

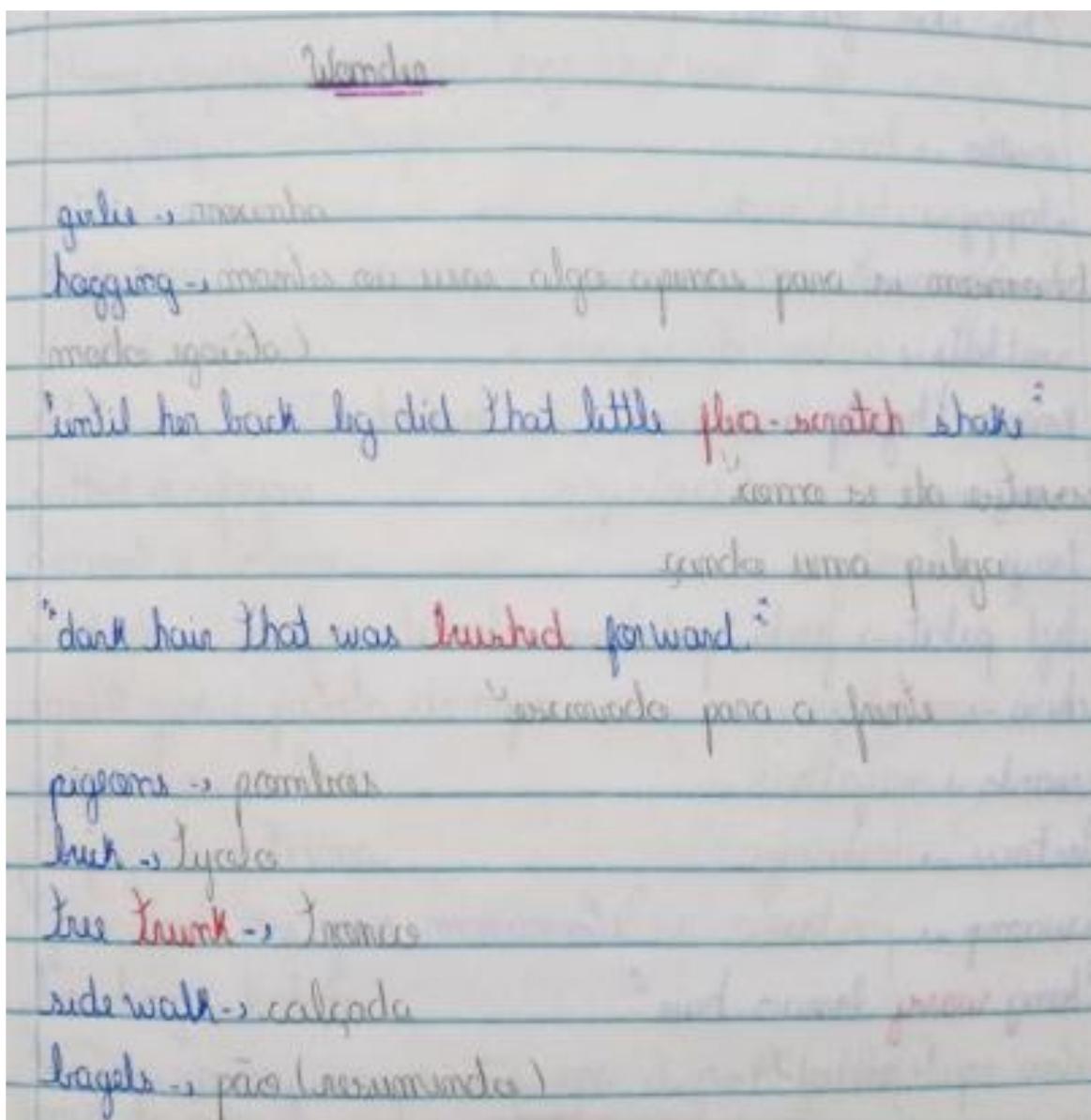


Fonte: Caderno-diário 3 da participante

<sup>54</sup> Tradução minha para: “*Man's Search for meaning*”, obra de Viktor E. Frankl

A partir daí, Helena passou a escrever sobre assuntos pessoais, sobre as amizades que vinha criando pelas redes sociais com pessoas de outros países, sobre as séries, personagens e sobre os livros que lia, grande parte das vezes escolhidos com base na recomendação de seus atores preferidos. Os seus pensamentos continuavam sendo registrados em Língua Inglesa. O novo vocabulário do material que ela lia e ouvia, aparecia listado em várias páginas de seus diários, retratando o investimento contínuo por aprender novo léxico. O future self da participante era alguém que pudesse se comunicar com os ídolos, o que fez com que ela se tornasse agente do processo de aprendizagem, conforme percebe-se por meio da Figura 24.

FIGURA 24 – Lista de vocabulário



Fonte: Caderno-diário 3 da participante.

A participante relata ainda, em seus diários, que escrevia *fanfiction* da série e postava os episódios nas redes sociais, que eram comentados por outras pessoas e que também se tornaram seus amigos virtuais. Na necessidade de saber se seus textos escritos em Língua Inglesa eram bons, a participante passou a pedir a opinião dos amigos virtuais, em especial, para a moradora de New Jersey, que passou a ler e comentar seus textos, dando o feedback de que ela precisava para avançar em sua escrita. Helena desenvolvia, portanto, o gosto pela escrita, chegando a se imaginar como uma escritora em um “apartamento bonito em Nova Iorque”, conforme havia mencionado em sua narrativa.

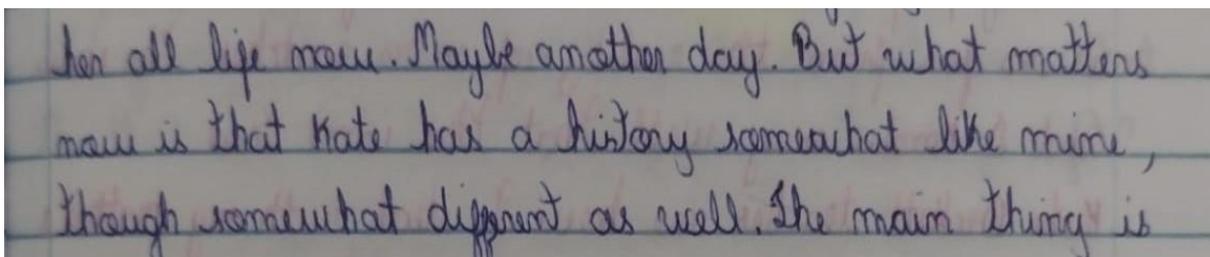
Percebe-se aqui uma aproximação do sistema automotivacional de Dörnyei (2005; 2009) pela observação de que o ‘eu real’ (adolescente brasileira que não estuda em cursinhos de idiomas, mas que precisava da língua para a realização de um sonho) passou a agir motivada pelo desejo de vir a ser, ou seja, ela traçou sua trajetória com base em seu ‘eu ideal’ (escritora que vive em Nova Iorque). Para isso, seu ‘eu-comprometido’ moveu esforços e se engajou em atividades dentro das Comunidades Imaginadas que a ajudariam a alcançar seu objetivo, de modo a diminuir a discrepância entre o eu-real e o ‘eu ideal’. O ‘eu ideal’ da estudante passou a ser o mecanismo que regulava sua interação com a comunidade (RYAN, 2006).

Ademais, é possível notar que, quando a estudante menciona a beleza do apartamento, ela demonstra ter uma visão bastante vívida do local em que gostaria de estar, ou seja, ela acionou o sentido da visão ao se vislumbrar como uma moradora de Nova Iorque. Esse relato corrobora Dörnyei e Chan (2013), que esclarecem que a visão gera ação para que os objetivos sejam alcançados e que, portanto, é importante para a aprendizagem.

Assim, o investimento para aprender mostrou-se diretamente relacionado à sua construção identitária. Isto é, ao solicitar a ajuda de terceiros, incluindo nativos, para ler seus textos, apontar erros e opinar sobre formas de fazê-lo soar mais natural, Helena poderia escrever melhores *fanfics*, o que seria um passo para alcançar seu desejo de vir a ser uma escritora em Nova Iorque, ampliando suas possibilidades futuras.

Observou-se, ainda, que Kate passou a ser a nova favorita de Helena, com quem ela passou a **compartilhar conexões afetivas** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986). Helena percebeu, na história de Kate, traços de sua própria trajetória e, por isso, identificou-se com ela, conforme Figuras 25 e 26.

FIGURA 25 – Identificação com Kate, personagem de Castle I



Fonte: Caderno-diário 3 da participante

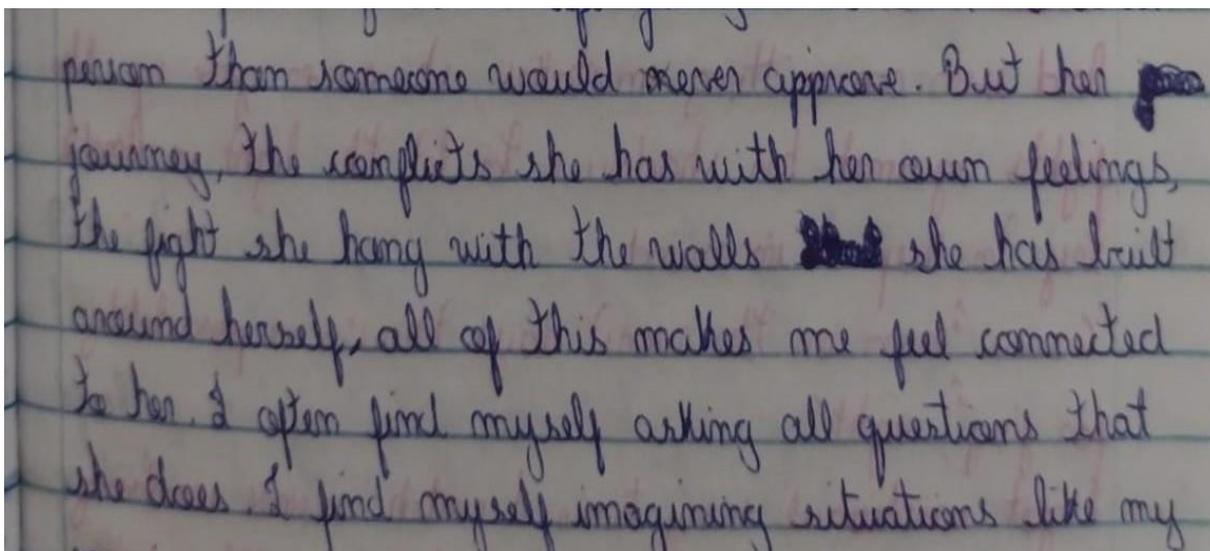
Na Figura 25, nos dizeres “Mas o que importa agora é que Kate tem uma história, de alguma forma, parecida com a minha, embora, de alguma forma, diferente também.”<sup>55</sup>, observa-se a constatação da identificação de Helena com a personagem. Na Figura 26, Helena reflete sobre essa identificação e a detalha melhor, quando registra: “Mas sua jornada, os conflitos que ela tem com seus próprios sentimentos, a luta que ela travou com as paredes que construiu ao seu redor, tudo isso me conecta a ela. Eu frequentemente me encontro questionando tudo o que ela questiona. Eu me encontro imaginando situações como (...)”<sup>56</sup>.

Desse modo, é possível perceber que a estudante se reconheceu na personagem, em seus questionamentos e em suas vivências, em especial porque ambas sofreram pela perda da mãe muito jovens. Tudo isso fez com que Helena se tornasse ainda mais reflexiva em seus diários, escolhendo para registrar seus pensamentos, a Língua Inglesa. Tal ação certamente contribuiu para que ela adquirisse maior fluência no idioma.

<sup>55</sup> Tradução minha para: *But what matters now is that Kate has a history somewhat like mine, though somewhat different as well*

<sup>56</sup> *But her journey, the conflicts she has with her own feelings, the fight she hang with the walls, she has built around herself, all of this makes me feel connected to her. I often find myself asking all questions that she does. I find myself imagining situations like my (...)*

FIGURA 26 – Identificação com Kate, personagem de Castle II



Fonte: Caderno-diário 3 da participante

Os exemplos mencionados ilustram o **senso de pertencimento** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) ao universo de Castle, em especial do universo de Kate, protagonista da série. Participar, mesmo que de forma imaginada, do mundo das séries, interagir com outras pessoas que também o faziam, estar em sintonia e em **integração** com a comunidade imaginada parecia **satisfazer suas necessidades** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986).

Avalia-se, assim, que a comunidade *Castle* contribuiu para que Helena buscasse maior interação com outras pessoas com gosto semelhante e traçasse outras estratégias de aprendizagem autônoma para se tornar uma escritora melhor. Helena parece ter amadurecido em seu processo de aprender a aprender e passou a prestar atenção a detalhes, como o grau de formalidade em seus textos, bem como com a forma de redigir falas de crianças e adultos. Tudo isso ocorreu por estar sempre atenta às falas das séries e por aceitar receber críticas de outros membros. Kate, a protagonista da série, contribuiu também para que Helena passasse a pensar sobre sua própria realidade, tornando-se uma pessoa mais reflexiva, na busca por conhecer-se melhor quando reconheceu um pouco de si mesma na personagem.

Depreende-se, portanto, que a (re)construção identitária de Helena fizera-se bastante visível nos relatos escritos e oral da participante, o que corrobora as palavras de Wenger (1998) quando o autor aponta que a aprendizagem é uma experiência identitária porque transforma o que somos e o que podemos fazer. Ou seja, o que é experienciado e compreendido pelo sujeito contribuirá

para moldá-lo, de forma a (re)construir sua identidade. Logo, enquanto a estudante buscava aprender, ela não o fazia para obter benefícios materiais. Ela o fazia como uma oportunidade para sua reconstrução identitária (NORTON, 2019).

Aos 18 anos, Helena optou por cursar letras Português/Inglês. Esse curso envolve o trabalho com a língua e as possibilidades de continuar o desenvolvimento da escrita, como ela havia iniciado em sua adolescência por meio das *fanfics* e do estudo de inglês. Tal escolha mostra mais uma influência da comunidade em sua vida, o que ressalta sua importância para sua construção identitária.

#### 4.1.5 Comunidade 5: Fãs de Sia

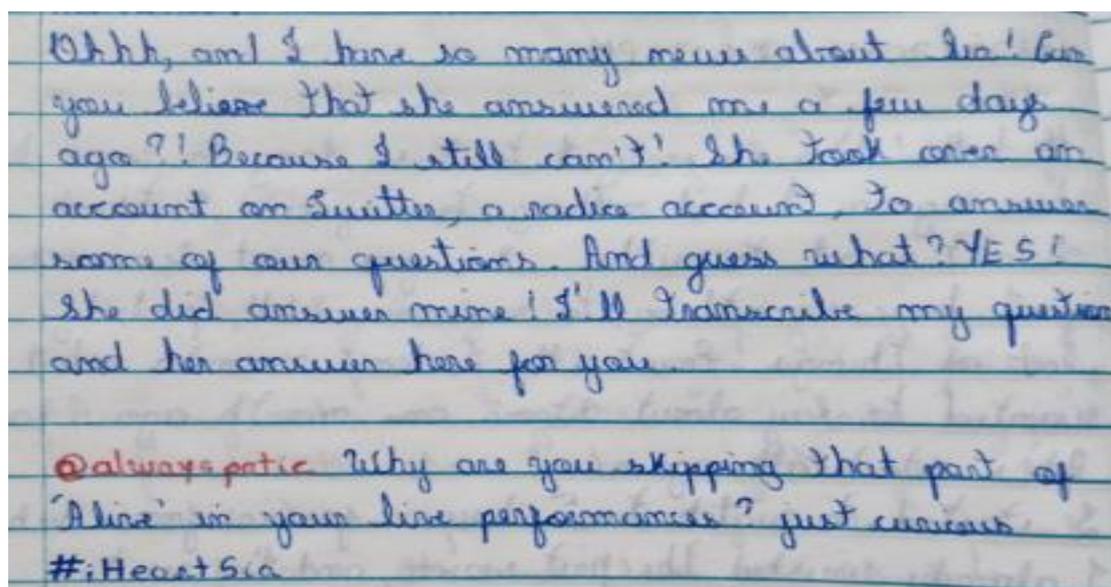
Desde a leitura do primeiro diário de Helena, foi possível perceber seu gosto por músicas, em especial pelas internacionais. Conforme mencionado nas análises anteriores, as músicas que apareciam nos vídeos das entrevistas dos artistas e nas séries que ela buscava assistir eram muitas vezes baixadas e memorizadas pela estudante, assim como outras não relacionadas às séries. Ela tentava escrever a letra ao ouvir algumas canções, sem consultar nenhum material, para se desafiar e testar seus conhecimentos em Língua Inglesa. No entanto, embora a música estivesse sempre presente em sua entrevista e textos escritos dos cadernos-diários, uma artista, em especial, foi citada com bastante entusiasmo na entrevista narrativa: Sia, uma cantora australiana.

Percebe-se que Helena tinha grande admiração pela cantora e que, com ela, assim como com as atrizes das séries, Helena também tinha **conexões afetivas compartilhadas** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986). A participante acompanhava o trabalho de Sia pelas redes sociais e sabia sobre sua carreira, lançamentos musicais, shows e agenda. Em uma oportunidade, ela conseguiu que Sia respondesse a um comentário seu pelo *Twitter*, o que a levou à euforia, conforme relatou em sua entrevista:

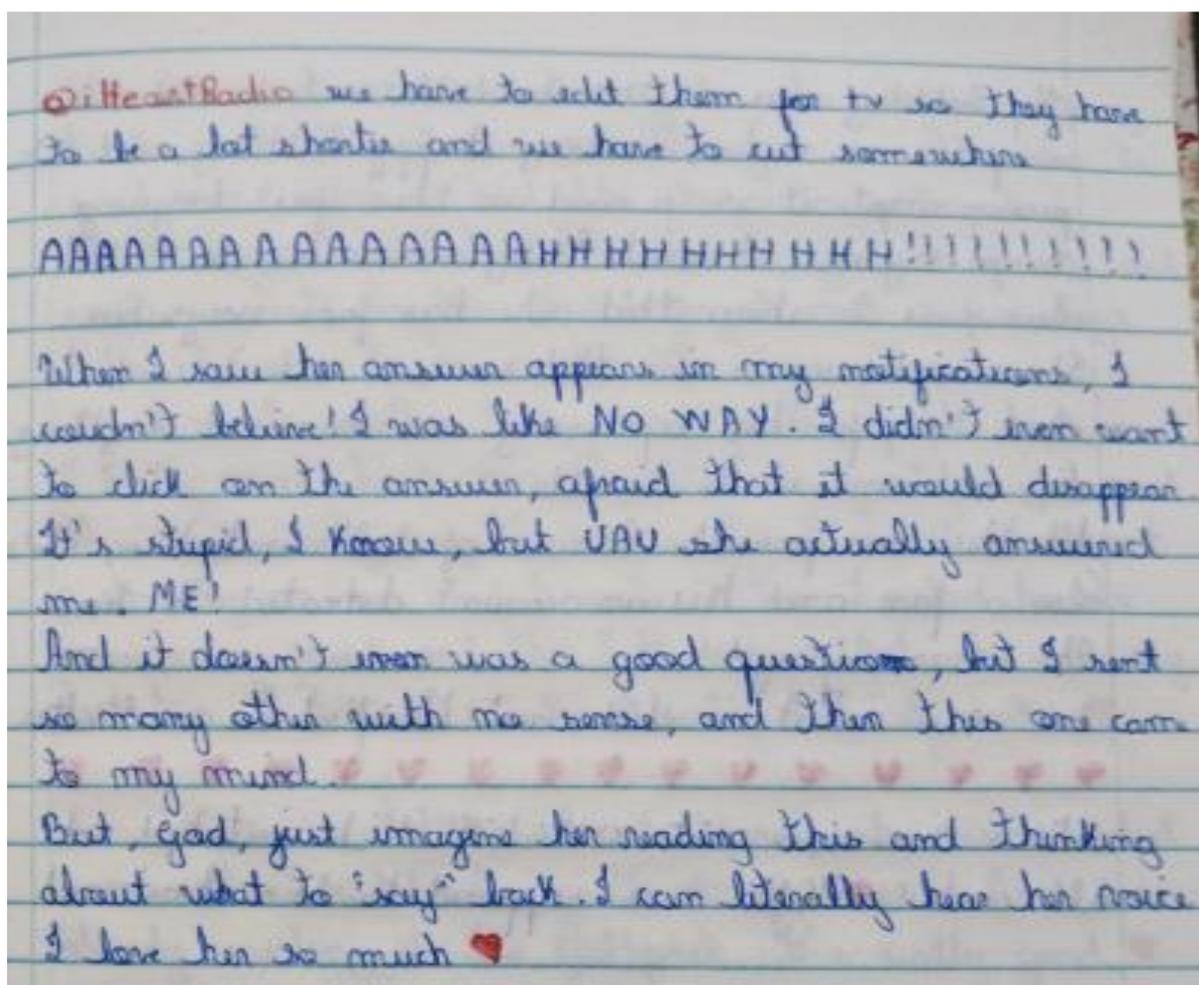
(...) eu acho que a Sia tava usando o Twitter de outra conta. Sabe quando os artistas falam: vou tomar conta da rede social de tal pessoa e vou responder perguntas e tal? E aí eu mandei! Foi uma pergunta super boba! Eu tava tentando mandar outras coisas e ela não respondia, aí eu mandei sobre uma apresentação ao vivo que ela fez de uma música e ela teve que ficar menor, então ela tirou uma parte da música e eu tava me perguntando porque, né? Aí ela respondeu com um textão, assim [gesto], falando que na televisão, por causa do tempo que ela tinha pra se apresentar tinha que cortar essa parte e tal. E aí eu fiquei... meu Deus, a Sia me respondeu! E aí tremendo e chorando e postando, e aí eu acho que eu até coloquei com outras palavras que ela usou pra me responder, transcrevi a resposta dela pro meu diário, foi muito bom, acho que foi a primeira vez que ela me notou. E aconteceu outras vezes depois com outro cantor, também, que sempre interage no Twitter. É legal! O Ryan<sup>57</sup>, ele é maravilhoso, ele conversa com a gente também, interage e curte as coisas que a gente fala.

Destaca-se aqui a primeira vez que Helena sentiu que era notada por um ídolo (FIGURA 27), situação que ocorreu graças às redes sociais. Tal ocorrência ilustra os dizeres de Bambilra (2008), quando a autora afirma que o intercâmbio possibilitado pelo uso das plataformas e das tecnologias de informação e comunicação como um todo, tem permitido um alto investimento na aprendizagem e amplas possibilidades para afiliação a Comunidades Imaginadas. Confirma-se também o pensamento de Paiva e Braga (2010), bem como o de outros pesquisadores que investigam aprendizagem autônoma de língua estrangeira, de que o envolvimento em atividades que visam ao uso da língua, como músicas, filmes e outros, ajudam no desenvolvimento da língua.

FIGURA 27 – Registro do contato com a cantora Sia, possibilitado pelas redes sociais



<sup>57</sup> Ryan é o vocalista de *Sleeping at Last* e podcaster.



Fonte: Caderno -diário 3 da participante

Desse modo, foi notável que receber o retorno de Sia por escrito em uma rede social trouxe **satisfação das necessidades** de Helena (MACMILLAN; CHAVIS, 1986). Finalmente um contato concreto com um ídolo aconteceu e, com isso, a percepção de que ela existia dentro daquela comunidade, de que era reconhecida, de que tinha voz e de que era ouvida. Assim, confirma-se também o **sentimento de pertencimento** à comunidade imaginada (MACMILLAN; CHAVIS, 1986).

Compreende-se, a partir da análise da inserção na comunidade de fãs de Sia, que Helena passou a buscar por maiores interações, e a ousar no envio de mensagens aos próprios artistas para tentar ser notada, assim como quando ela menciona que o mesmo ocorreu com o cantor Ryan, da banda *Sleeping at Last*. A imersão nas comunidades fez com que a estudante praticasse a língua em seu país como se estivesse em outro, o que contribuiu para que ela desenvolvesse suas habilidades linguísticas com grande rapidez.

Além disso, a abertura da cantora Sia ao responder postagens dos fãs pelo Twitter motivou a estudante, deixando-a em um estado de felicidade profunda quando ela se sentiu notada. A Língua Inglesa, nesse momento, já era a língua oficial de suas postagens nas redes sociais e de seu caderno-diário. Reconhece-se aqui as possibilidades que residem no uso das redes sociais e da interação *online* para o sucesso no desenvolvimento de letramento linguístico.

#### 4.1.6 Comunidade 6: imigrante nos Estados Unidos

Todas as comunidades a que Helena se afiliou tinham o inglês como língua oficial. No entanto, para além do universo das séries, a participante também relatou em sua entrevista que, quando mais jovem, tinha uma preferência pela comunidade estadunidense, pela Língua Inglesa e por seus habitantes. Ela relatou que:

*(...) não gostava de morar aqui no Brasil, eu ficava querendo sempre me mudar, até... sei lá, acho que até o ensino médio, ensino fundamental, alguma coisa assim, eu não gostava de morar aqui no Brasil, eu só reclamava, falava que eu queria ir pros Estados Unidos e morar lá, porque eu achava que seria melhor, não sei, não lembro o sentimento do porquê eu queria ir, só me lembro que eu não queria morar aqui. Eu acho que eu queria falar inglês e estar no meio de pessoas que falassem inglês, que morassem lá e era o que a gente via, né, tinha muita coisa na televisão, aquela coisa maravilhosa, que são os Estados Unidos, então eu queria ir pra lá. Ia ficar no Brasil pra que, né? (...)*

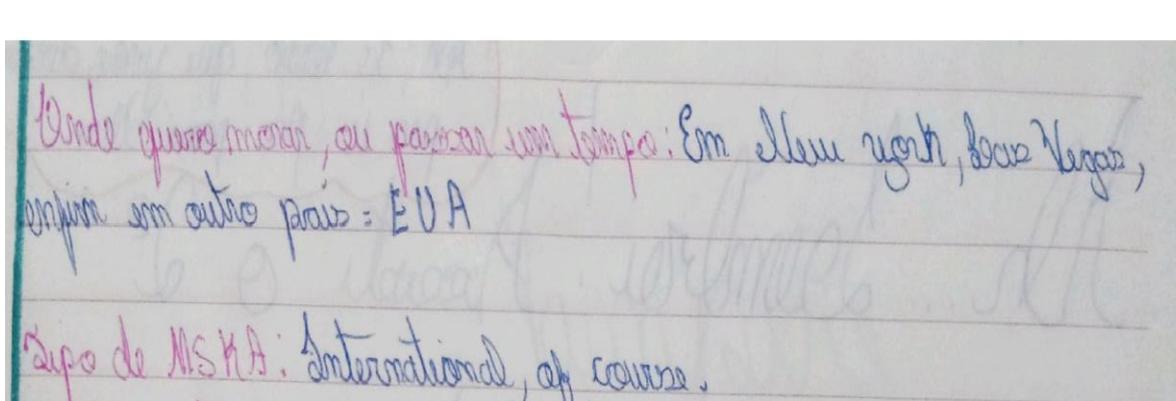
*E ficar mais próxima daquelas pessoas, pra ficar mais fácil de eu me encontrar com elas na rua, sei lá, os sonhos... “vai que”.*

É perceptível, portanto, o interesse da participante na comunidade americana por ali habitarem as pessoas que ela admirava e com as quais gostaria de se conectar, de conhecer melhor. Durante certo período de sua vida, Helena parecia acreditar **pertencer** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) mais à comunidade americana do que à comunidade brasileira, como quando ela afirma ter quisto, por muitos anos, morar nos Estados Unidos, falar a Língua Inglesa e quem sabe, conseguir se encontrar com seus ídolos pelas ruas do país.

Desse modo, nota-se, no imaginário de Helena, a **conexão afetiva compartilhada** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) com aquela comunidade e com as pessoas que ali habitam, mesmo que desconhecidas. Quando ainda era jovem, a estudante já fazia anotações sobre esse desejo. Sobre onde queria morar, por exemplo, ela definiu: “Em Nova Iorque, Las Vegas,

enfim, em outro país = EUA” (FIGURA 28). Nota-se um desejo incessante de pertencer àquele mundo “maravilhoso da TV”, conforme suas palavras apontam. Com este sonho em mente, ela mobilizava esforços para conseguir se expressar em Língua Inglesa e se comunicar com as pessoas desse país, o que possivelmente incluía seus ídolos. Ser uma imigrante escritora em Nova Iorque ilustra o ‘eu ideal’ de Helena, ou seja, figura idealizada e vislumbrada sobre ela mesma.

FIGURA 28 – Registro da comunidade imaginada de imigrante nos Estados Unidos



Fonte: Caderno-diário 2 da participante

Contudo, agora, já mais velha, a estudante parece pensar de uma forma diferente de como pensava, ao relatar que:

*(...) é até engraçado pensar nisso, porque hoje eu não penso nisso, eu penso mais em viajar mesmo, conhecer vários lugares, conseguir me comunicar com as pessoas, não com esse sonho de morar, especialmente nos Estados Unidos, e ter uma vida lá.*

Ao mencionar que hoje ela não tem mais o sonho de morar nos Estados Unidos, apenas conhecer o país, a estudante reflete sobre suas vontades atuais e nota que estas destoam daqueles desejos de infância e adolescência, quando **sentir-se integrada a essa comunidade satisfazia suas necessidades** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986).

No trecho citado, ela enfatiza, por meio do tom da sua voz que, hoje, não há nela a vontade de morar fora, “especialmente” nos Estados Unidos. Tal fala, com destaque para o termo “especialmente” parece indicar uma certa oposição à ideia de morar nos Estados Unidos, algo

que era antes tão desejado. A presença dessa alteração ilustra a visão da identidade como fluida, conforme apontam Hall (2005), Darwin e Norton (2015), Sade (2009), entre outros.

Além disso, as mudanças de Helena permitem pensar no sujeito como um indivíduo que vivencia as relações de poder e, portanto, é sujeito dessas relações. No entanto, ao mesmo tempo em que todas essas relações o moldam, isso não ocorre de forma passiva, uma vez que o indivíduo é possuidor de uma agência humana que é orientada socialmente (NORTON E TOOHEY, 2003; NORTON 2019).

No passado de Helena, o desejo de morar nos Estados Unidos **influenciou** (MACMILLAN; CHAVIS, 1986) a estudante a se afiliar às diversas Comunidades Imaginadas ao longo de sua infância e adolescência. Não restam dúvidas de que essa influência tenha contribuído para sua aprendizagem bem-sucedida de Língua Inglesa. Desse modo, concluo que a aprendizagem de Helena se deu por meio de uma imersão na Língua Inglesa, mesmo que a estudante não tenha tido a oportunidade de viajar para outro país. A razão disso é que sua atenção e seu interesse estavam voltados para o mundo de suas séries, músicas e da vida dos atores e atrizes que tanto admirava, como uma “fuga da realidade”, como a própria estudante relata.

No caso de Helena, os eu ideais foram gatilhos para que ela se afiliasse a várias comunidades imaginadas de forma intensa por vários anos e, certamente, foi isso que promoveu a sua aprendizagem. Ou seja, esta tese evidencia a força que pode ter um ‘eu ideal’, o que pode ter implicações pedagógicas interessantes.

Todos os critérios estabelecidos por MacMillan e Chavis (1986) para reconhecer um afiliado a comunidades imaginadas foram encontrados na narrativa, complementada pelos textos escritos nos diários de Helena. Além disso, houve empenho para aprender, o que ocorreu informalmente e de forma incidental, segundo as necessidades e desejos da estudante, sempre relacionados à vontade de pertencer às diversas comunidades.

Ressalta-se também que, em todas as comunidades, o ‘eu ideal’ da participante modulou a interação com a comunidade imaginada, corroborando Ryan (2006). Ou seja, havia sempre a idealização de um *self* futuro (DÖRNYEI, 2009) que poderia, de fato, realizar os seus desejos em um tempo futuro, já que a comunidade não era tangível naquele momento.

#### 4.1.7 Os ‘eu ideais’ nas Comunidades Imaginadas de Helena

Percebe-se que, em cada comunidade, Helena elegia, inconscientemente, determinados atores ou atrizes como seus favoritos, mesmo que admirasse todo o elenco. Seu desejo era estar próxima deles e dividir com cada um o seu cotidiano, suas ideias, pensamentos e seu carinho. Para isso, ela vislumbrava ser alguém em outro espaço, em outras circunstâncias, falante de uma língua que a aproximaria de seu objetivo.

Na comunidade *Crime Scene Investigation*, Helena desejava ser uma conhecida íntima dos atores, em especial de Marg Helgenberger, que interpretava a personagem Catherine. De forma bastante similar, na comunidade *The Vampire Diaries*, a participante se apegou a Ian Joseph Somerhalder, ator que interpretava Damon Salvatore. Ela sonhava ser alguém que, no futuro, pudesse conhecê-los e escrever séries para que eles pudessem atuar nelas. Para ambos, ela escrevia mensagens imaginadas em seu diário e até mesmo em seu telefone, o que mostra sua participação imaginada nessas comunidades.

Como afiliada à comunidade *Once Upon a Time*, a estudante se apegou a Lana Parrilla, que interpretava a Rainha Má. A vontade de conhecê-la pessoalmente e de conversar com ela era tamanha, que Helena quis escrever um diário em inglês para entregar-lhe pessoalmente em um evento que aconteceria no Brasil e do qual ela imaginou que pudesse participar, mas ao qual, por forças circunstanciais, não pôde ir. Desse modo, percebe-se o desejo de Helena de estar junto da atriz.

Da mesma forma, na comunidade *Castle*, Helena se apegou à personagem Kate Beckett, interpretada por Stana Katic. Esse apego se deu por questões identitárias, já que a participante se identificou com a personagem e, em seu caderno-diário, declarou que Kate a ajudava a lidar com as dores de uma perda familiar bastante significativa e traumática quando criança, a perda da mãe, já que a personagem havia passado por situação similar. A estudante chegou a escrever um texto e enviá-lo pelas redes sociais para Stana na tentativa de iniciar um contato detalhando a importância da construção de sua personagem em sua vida. Desse modo, percebe-se que a participante vislumbrava poder ser próxima de Stana a ponto de compartilhar com ela detalhes importantes, dolorosos e secretos de sua vida.

Helena também se interessava por música e gostava, em especial, das músicas da cantora Sia, o que a levou à quinta comunidade imaginada, a dos fãs Sia. Seu eu ideal nesta comunidade era ser notada pela cantora e, para isso, ela acompanhava o trabalho da artista nas redes, escrevia com frequência para ela em redes sociais e conseguiu, em uma ocasião, ser respondida pela própria cantora pela rede *Twitter* em uma de suas tentativas de contato, o que lhe proporcionou momentos de grande euforia.

Por fim, na comunidade moradores dos Estados Unidos, o ‘eu ideal’ de Helena era ser uma moradora de Nova Iorque, local onde ela, em sua imaginação, teria um apartamento bonito para conseguir escrever seus textos e em cujas ruas poderia encontrar seus ídolos. Embora essa tenha sido a última comunidade a ser analisada, a afiliação a ela foi percebida de imediato, uma vez que a estudante a detalhou logo no primeiro contato com a pesquisadora, no primeiro dia de aula. Posteriormente, o caderno-diário e a entrevista confirmaram essa informação.

Percebe-se, desse modo, que este ‘eu ideal’ esteve presente no decorrer de sua trajetória, mesmo que em alguns momentos, ela tenha sido mais específica em seus desejos de vir a ser, detalhando possíveis relações que ela procuraria ter com seus ídolos caso estivesse na posição de imigrante escritora nos Estados Unidos. Essa visão motivou-a a agir em busca de pertencer a essas comunidades, e por necessidade de comunicação com elas, em busca de aprender a língua.

Os eus ideais de Helena confirmam o ponto sugerido por Ryan (2006) sobre serem eles os mecanismos regulatórios com cada comunidade imaginada. Da mesma forma, esses eus ideais ilustram a complexidade do *self* (MERCER, 2014). O termo “fragmentação” (HALL, 2005) ou ainda “fractalização” (SADE, 2009) pode ser empregado neste contexto, em que a participante de pesquisa, uma garota adolescente, por um lado, vive sua vida real no interior do estado de Minas Gerais, frequenta a escola, tem amigos, familiares e problemas reais; e, por outro lado, tem uma vida imaginária, mantendo contatos imaginários diferentes com personagens com quem ela compartilha detalhes importantes e significativos de sua vida mesmo que eles, grande parte das vezes, não saibam sobre seus sentimentos e nem sequer sobre sua existência.

Desse modo, dentro de seu quarto, quando escrevia em seu diário, o mundo exterior por um instante se fechava e Helena conseguia idealizar-se em outra realidade, em que alcançava suas aspirações e desejos mais íntimos. No entanto, nem por isso, conforme aponta Wenger (1998), essas comunidades eram menos reais para Helena, que continuava na busca de interação,

possibilitada por meios virtuais que facilitavam as trocas e possibilitavam a inserção a diferentes Comunidades Imaginadas (BAMBIRRA, 2008; NORTON E TOOHEY, 2011).

A junção desses fractais resulta em um todo complexo, uma identidade fractalizada (SADE, 2009) em que todas as identidades de Helena interagem, influenciam e são influenciadas umas pelas outras. Essas identidades são também dinâmicas, por abrangerem suas emoções, cognições, motivos e processos que estão em constante mudança (MERCER, 2014).

Pode-se afirmar, com essas análises, que todo esse processo de afiliações resultou em aprendizagem bem-sucedida e, como a aprendizagem muda quem somos e transforma nossa identidade (WENGER, 1998), Helena transformou-se no processo, tornando-se uma mulher reflexiva, professora de Língua Inglesa, escritora informal e continuou sendo uma grade fã de séries e cantores diversos, o que ainda hoje contribui para sua aprendizagem.

Na próxima seção, abordo as ações de Helena que resultaram em aprendizagem bem-sucedida de inglês como L2.

#### **4.2 Etapa 2: A conexão das Comunidades Imaginadas com a aprendizagem bem-sucedida de Helena**

Para a seleção dos participantes desta pesquisa, foi utilizado um questionário (APÊNDICE I), cuja pergunta constante da segunda parte (FIGURA 29), baseou-se nos critérios de Arruda (2014) para definir um aprendiz bem-sucedido.

FIGURA 29 – Questão 13 da Parte II do questionário usado para seleção dos participantes da pesquisa

13. Assinale as alternativas VERDADEIRAS quanto ao sucesso de sua aprendizagem de inglês durante sua trajetória de aprendizagem. \*
- Sinto satisfação com o resultado de minha aprendizagem.
  - Tenho um bom desempenho em sala e consigo boas notas.
  - Acredito que assistir as aulas ministradas por meus professores tem sido suficiente para que eu aprenda inglês.
  - Sou empenhado(a) em fazer atividades da disciplina de inglês durante as aulas.
  - Dedico um tempo para estudar em casa o que é dado nas aulas de inglês.
  - Invisto em aprendizagem informal de inglês fora de sala de aula (interações pela internet ou fora dela).
  - Conto com a ajuda de colegas ou outro professor de inglês para me ensinar, fora da faculdade.
  - Tenho persistência para não desistir de estudar inglês.
  - Sou responsável pela minha própria aprendizagem de inglês. Eu decido o que, como e quando aprender.
  - O inglês é (ou será) útil para mim.
  - Considero-me um(a) aprendiz de inglês bem-sucedido.

Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário foi respondido por Helena, que selecionou como verdadeiras 7 das 11 opções referentes à aprendizagem bem-sucedida. As opções selecionadas foram:

*Sinto satisfação com o resultado de minha aprendizagem;  
 Tenho um bom desempenho em sala e consigo boas notas;  
 Sou empenhado(a) em fazer atividades da disciplina de inglês durante as aulas;  
 Invisto em aprendizagem informal de inglês fora de sala de aula (interações pela internet ou fora dela);  
 Sou responsável pela minha própria aprendizagem de inglês;  
 Eu decido o que, como e quando aprender;  
 O inglês é (ou será) útil para mim; considero-me um(a) aprendiz de inglês bem-sucedido.*

A partir das respostas, é possível constatar que Helena tinha um perfil autônomo, de quem buscava aprender fora de sala de aula, informalmente. Além disso, ela mesma já considerava sua aprendizagem bem-sucedida. Segundo Arruda (2014, p. 165), experiências bem-sucedidas são aquelas em que os estudantes demonstram prazer em aprender e progresso em sua aprendizagem. Desse modo, pode-se afirmar que Helena teve uma aprendizagem de sucesso, especialmente pelo fato de ter demonstrado grande progresso em sua aprendizagem entre os

anos de 2012 e 2018. Tal fato pôde ser constatado pela melhoria no uso da língua inglesa percebida nas anotações dos cadernos-diários ao longo do tempo.

As opções que não foram selecionadas foram: acredito que assistir as aulas ministradas por meus professores tem sido suficiente para que eu aprenda inglês; dedico um tempo para estudar em casa o que é dado nas aulas de inglês; conto com a ajuda de colegas ou outro professor de inglês para me ensinar, fora da faculdade; tenho persistência para não desistir de estudar inglês. Possivelmente, essas opções não foram marcadas, porque a aprendizagem da participante foi informal, ou seja, ela não sente que aprendeu o suficiente ao estudar formalmente com os professores que teve em sua trajetória, em sala de aula, a partir de práticas com exercícios e livros. Suas respostas indicam que essas experiências não foram tão significativas para sua aprendizagem quanto o investimento nas comunidades. Logo, depreende-se que, mesmo sem a aprendizagem formal, houve aprendizagem exitosa.

Ainda segundo Arruda (2014), estudantes “motivados para aprender, independente de pertencerem à escola pública ou à particular, aproveitam os propiciamentos encontrados no contexto da sala de aula e de fora dela, vivenciando, assim, experiências de sucesso na aprendizagem.” Embora o estudo de Arruda focasse em experiências positivas dentro e fora de sala de aula, este estudo visa a analisar o êxito propiciado, especificamente, pelas experiências de aprendizagem que ocorreram fora de sala de aula, a partir das Comunidades Imaginadas.

Assim, com relação ao contexto de fora de sala de aula, Arruda (2014, p.198) percebeu nos estudantes participantes de sua pesquisa comportamentos como ‘investimento em autonomia, aceitação da responsabilidade para aprender e questões identitárias’ (ou seja, os estudantes mostraram identificação com a língua e falantes dessa língua). Nesse contexto, comportamento similar foi percebido na trajetória de Helena, como verifica-se em um exemplo relatado em trecho de sua entrevista. No entanto, no que tange ao investimento, este não ocorreu de forma consciente no intuito de aprender um conteúdo, mas inconscientemente, na busca por ser um membro falante da língua em suas comunidades imaginadas.

*Até tinha aquele caderninho bonitinho rosa [em que escrevi] que ela tava vindo para o Brasil, tava tendo aquelas convenções, né, que eles trazem os autores pra cá acho que foi em 2015. E aí toda hora no Twitter tinha vídeos deles aqui no Brasil e eu em casa assistindo chorando, tipo, ai meu Deus, quando que eu vou conseguir ir pra lá, né, pra eu conseguir ver ela e tirar foto e tal, e aí todo mundo no Twitter comentando, e a gente postava tudo em*

*inglês mesmo, e eu acho que isso ajudou muito porque todo dia, né, treinando, todo dia lendo no Twitter, todo dia escrevendo no Twitter e comentando com alguém, e assistindo séries e escutando música, e assim foi tudo fazendo sentido.*

Desse modo, o que se percebe é que a estudante se afiliou a Comunidades Imaginadas, o que resultou em aprendizagem informal da língua. Isso se deu pelo investimento inconsciente guiado pelo desejo de pertencer a grupos imaginários, que a levaram à assimilação da língua, como as detalhadas no Quadro 6. Nota-se que, para ela, aprender a língua não significava simplesmente decodificar signos, mas permitir (re)construir sua identidade dentro da comunidade visada, de modo a vir a ser quem ela vislumbrava ser em cada uma delas. (RYAN E IRIE, 2014; DARVIN E NORTON, 2015).

QUADRO 6 – Principais ações para aprendizagem bem-sucedida relacionadas às Comunidades Imaginadas de Helena

AÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA APRENDIZAGEM BEM-SUCEDIDA	COMUNIDADES IMAGINADAS					
	EUA	TVD	OUAT	CASTLE	SIA	CSI
Envio de mensagens imaginárias aos ídolos	X	X				X
Uso de caderno-diário para se expressar livremente em LI		X	X	X	X	X
Busca por vídeos de entrevistas de ídolos		X	X	X	X	X
Busca pelas músicas dos vídeos das entrevistas		X	X	X	X	X
Tentativa de compreender letras das canções sem ler a letra e com transcrição no caderno-diário		X	X	X	X	X
Transcrição das falas dos personagens		X				X
Utilização das redes sociais para enviar as mensagens e conhecer pessoas			X	X	X	
Utilização das redes sociais para acompanhar eventos relacionados às comunidades			X	X	X	
Escrita de <i>fanfictions</i>		X	X	X		
Envio de textos a falantes nativos para <i>feedback</i>			X	X		
Postagem de comentários em redes sociais			X	X	X	
Ler livros em LI			X	X	X	
Conversar consigo mesmo em inglês	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Arruda (2014), o investimento em autonomia, é “marcado pelas suas escolhas ativas, por propiciamentos, em busca de atividades significativas, fora de sala de aula, ou seja, de sua

interação com os recursos socioculturais, de suas percepções, valor atribuído e uso desses recursos.” Assim ocorreu na trajetória de Helena, que ativamente buscou por atividades relacionadas ao que gostava e que percebia como significativas. É importante ressaltar que se um estudante se interessar em se afiliar a uma comunidade imaginada, ele buscará meios de interação com ela, intencionalmente. Nesse sentido, as Comunidades Imaginadas oportunizam a busca por aprender o idioma da comunidade, e cada comunidade apresentará seus próprios desafios e oportunidades aos seus afiliados.

O Quadro 6 mostra a importância das tecnologias digitais na trajetória de Helena já que elas contribuíram para o acesso às comunidades e possibilitaram as interações que resultaram na aprendizagem. A exemplo disso, percebe-se que, no primeiro item do quadro, o envio de mensagens imaginárias se deu apenas nas afiliações iniciais, quando a participante não tinha acesso às tecnologias e às redes sociais. Essa ação cedeu lugar, posteriormente, às postagens nas redes sociais, que permitiram que ela fosse respondida por outros membros da comunidade ou até mesmo pelos ídolos, aumentando as possibilidades de interação e prática da língua.

Além disso, percebe-se, no mesmo quadro, um aumento de ações após a utilização das tecnologias, como: fazer amizades com nativos e enviar textos a eles para feedback, ler livros em LI a partir das indicações postadas nas redes dos ídolos, acompanhamento de eventos por meio de vídeos e comentários em tempo real nas redes sociais. Desse modo, conforme aponta Norton e Toohey (2011), é importante o debate sobre o ensino de inglês como L2 na contemporaneidade, incluindo acessos a tecnologias, que são relevantes para a assimilação das transformações identitárias dos aprendizes.

Desse modo, o contexto da aprendizagem de Língua Inglesa a partir da afiliação às Comunidades Imaginadas de Helena apresentou-se propício, resultando em aprendizagem bem-sucedida. As ações e iniciativas tomadas pela estudante, explicitadas anteriormente neste estudo, certamente contribuíram para o resultado exitoso e mostram-se como um caminho propiciador de aprendizagem. Concluo, portanto, que o engajamento de Helena para aprender se deu a partir do momento em que ela atribuiu significado às suas ações, na busca por pertencer a uma comunidade da imaginação.

### **4.3 Etapa 3: A motivação para aprendizagem por Comunidades Imaginadas**

Conforme metodologia proposta, a parte I do questionário buscou sondar sobre a motivação para aprender (APÊNDICE I), que era um dos critérios para a seleção dos participantes, e foi confeccionada a partir do Quadro 01, neste trabalho apresentado no capítulo teórico, às p. 43-44.

Como foi anteriormente explicado, ao criarem o Quadro 01, Zanoteli e Bambirra (2019) dividiram os componentes motivacionais, motivos ou orientações para a aprendizagem, com base nas influências motivacionais percebidas nas experiências identitárias dos participantes daquela pesquisa. Tal quadro foi idealizado com base nas influências motivacionais consideradas por Dörnyei (2005 – 2017), quais sejam: ‘eu ideal’, eu comprometido, auto conceito, e eu negado; e Miccoli (1997 – 2018), uma vez que as autoras incluem no quadro as experiências circunstanciais, que se referem às circunstâncias externas ao sujeito, relacionadas à aprendizagem de LI.

Nesta análise, parti do Quadro 01 (ZANOTELI, 2019) e busquei cruzar as respostas dadas às questões de 01 a 12 do questionário com as informações obtidas por meio da entrevista narrativa e as informações contidas nos diários. Nessa perspectiva, passo a discutir a motivação da participante com base em suas experiências identitárias. Início com o ‘eu ideal’, que é o primeiro item do quadro de Zanoteli e Bambirra (2019) e que representa o desejo do vir a ser alguém falante de inglês num futuro.

Para retomada do referencial teórico acerca de influências e componentes motivacionais e facilitar a sua identificação na aprendizagem de Helena, sua apresentação e discussão, o Quadro 01 (ZANOTELI, 2019) foi aqui seccionado nos Quadros 7, 8, 9, 10 e 11.

QUADRO 7 – Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes ao ‘eu ideal’

<p><b>‘EU IDEAL’ – perspectiva presente</b> (<u>deseja vir a ser</u>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. ter sucesso profissional</li> <li>. afiliar a Comunidades Imaginadas</li> <li>. ser falante fluente de inglês</li> <li>. melhorar o nível de competência linguística (conseguir interagir em inglês, por exemplo)</li> <li>. 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>)</li> <li>. ser como alguém (um modelo) que fala/domina o inglês</li> </ul>
---	---

Fonte: Zanoteli e Bambirra (2019, p. 56)

Helena descreveu-se, no questionário, como uma falante fluente de inglês, com alto nível de interesse em aprender a língua. Em diversos momentos de sua trajetória enquanto aprendiz, conforme exibido nas análises das Comunidades Imaginadas apresentadas previamente, a estudante mostrou interesse em melhorar o seu nível de inglês e de vir a ser uma falante fluente-desejo que se tornou real por meio das afiliações às Comunidades Imaginadas. Em cada uma dessas comunidades, ela selecionava seus ídolos, aquelas pessoas de quem desejava estar perto. Helena vislumbrava vivenciar momentos com essas pessoas e, por isso, aprendeu a usar a língua.

Quanto aos desejos profissionais, Helena não aprendia especificamente para conseguir um trabalho, como muitos estudantes brasileiros fazem. Seus sonhos profissionais estavam diretamente relacionados à construção de um *self* fora do Brasil, que ali viveria e trabalharia como escritora, conforme desejo apontado em um dos seus relatos. Nesse contexto, não havia senso de obrigação para aprender e conseguir trabalhar, no entanto, havia uma construção de um *self* falante de inglês que a possibilitaria vivenciar situações, incluindo profissionais, que, naquele momento, eram imaginadas. Assim, tem-se que ter sucesso profissional mostrou-se como um componente motivacional na trajetória de Helena.

Ao ser questionada sobre ter um “modelo” de usuário de inglês cuja maneira de usar a língua ela admirasse e, por isso, buscasse falar como ele (a), a estudante afirma que, no decorrer da sua trajetória, pensou ou desejou falar como alguém, já que ela se identificou tanto com seus ídolos que aprendeu a usar um pouco da língua que eles usam e, provavelmente, da forma como eles usam. No questionário, ela pontuou que:

*Na verdade, acredito que foram várias pessoas. Nunca havia pensado nelas como modelo no sentido de querer falar inglês exatamente como elas, mas, de fato, aprendi a falar ouvindo como elas falavam, so there's that. Com toda certeza, fui adicionando ao meu vocabulário palavras e expressões que ouvia aqui e ali de autores, personagens, cantores. Mas não sei se o meu jeito de falar é o jeito de falar de alguma dessas pessoas.*

Considerando que Helena tenha se afiliado a diversas Comunidades Imaginadas ao longo de sua trajetória de aprendizagem, é compreensível que ela não tenha um modelo único de falante, mas “várias pessoas”, como ela afirma. Helena aprendeu inglês ouvindo seus ídolos Mary Margaret Helgenberger, Ian Somerhalder, Lana Parrilla, Sia e tantos outros atores, atrizes, cantores e, por esse motivo, não definiu um modelo de usuário. Em sua narrativa, a estudante afirmou que talvez este seja o motivo de ela não ter problemas, hoje, para compreensão auditiva em LI. Conforme relata:

*(...) e uma coisa legal que eu percebo também é que os diferentes sotaques eu consigo entender também. Às vezes não tenho tanta dificuldade assim pra entender o que eles tão falando. A Sia, por exemplo, tem sotaque australiano, que é um pouco diferente, e aí tem a entrevista dela e eu consigo entender tudo que ela tá falando. Ou a Adele, que fala tudo...o sotaque dela é forte, nossa! Mas eu consigo entender também a maioria das coisas que ela tá falando, então... Eu acho que eu fui crescendo ouvindo muitas vozes, muitos jeitos de falar, muitos sotaques diferentes, né, de diferentes atores e tal. Por exemplo, agora mais recentemente né, a Lord, cantora, não sei se você conhece, da Nova Zelândia, ela também é maravilhosa e o sotaque dela também é diferente. A Aurora, que é da Noruega, então o sotaque dela é diferente, e aí vai dando pra entender tudo que eles tão falando.*

Desse modo, compreende-se que essas diversas vozes e sotaques, ouvidas repetidamente durante um longo período da vida de Helena, contribuíram para que a estudante aprendesse melhor a língua e desenvolvesse uma habilidade específica: a compreensão auditiva. Hoje a estudante relata não ter problemas para compreender sotaques de falantes de países como Noruega, Austrália e Inglaterra. Certamente este é um grande ganho da aprendizagem de línguas pela afiliação a Comunidades Imaginadas relacionadas a séries e músicas.

Quando questionada sobre ser uma cidadã global, a estudante selecionou o item: “Sinto-me uma cidadã globalizada, ou seja, sinto que o inglês me dá acesso ao mundo”. Segundo o Quadro 7, ser um cidadão globalizado envolve “conseguir interagir, jogar, compreender letras de músicas, assistir a filmes sem legendas, navegar na web livre de usar recursos de tradução”, entre outros. Ao analisar a sua narrativa e as experiências relatadas em seu diário, percebe-se que a estudante

utilizava grande parte dessas estratégias, conforme pontuado nas análises das Comunidades Imaginadas.

Desse modo, tem-se que Helena apresentava, enquanto aprendiz, todos os componentes motivacionais relacionados ao ‘eu ideal’ citados por Zanoteli (2019). Em todas as comunidades às quais ela se afiliou, ela desejava, além de pertencer ao grupo de fãs, ser alguém que pudesse conviver, produzir com ou se encontrar com essas pessoas em algum momento de sua vida.

O segundo tópico do Quadro de Zanoteli (2019) é o ‘eu comprometido’, que está relacionado ao investimento para aprender ou usar o inglês. Esse aspecto engloba outros componentes motivacionais, conforme Quadro 8:

QUADRO 8 – Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes ao ‘eu comprometido’

<p style="text-align: center;"><b>EU COMPROMETI DO – perspectiva presente (<u>investe</u> em aprender e/ou em usar inglês)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. investe na aprendizagem formal (estudar, obter sucesso acadêmico, ir bem nas provas escolares, não sofrer reprovação)</li> <li>. investe na aprendizagem informal ou autônoma (via material impresso como jornais e revistas estrangeiros, dicionários, gramáticas, livros literários etc. 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>)</li> <li>. 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></li> <li>. atem-se a metas e obrigações profissionais (promessas, cobranças íntimas)</li> <li>. atem-se a metas e obrigações pessoais (promessas, cobranças íntimas)</li> <li>. faz intercâmbio, cursos, morar por algum tempo em país de Língua Inglesa</li> <li>. usa estratégias de aprendizagem e de autorregulação; estratégias de comunicação</li> <li>. reflete sobre sua aprendizagem ou uso de inglês</li> <li>. desenvolve estilos de aprendizagem.</li> </ul>
--	--

Fonte: Zanoteli e Bambirra (2019, p. 56)

No questionário, a estudante afirma estudar por conta própria. É importante salientar que a instituição oferece a oportunidade de dispensa da disciplina de LI aos estudantes que apresentarem desempenho acima de 70% em uma prova de proficiência aplicada pela própria

instituição no início de cada semestre letivo. Como a estudante obteve nota máxima nessa avaliação, ela conseguiu essa dispensa. É importante pontuar que, hoje, a estudante parece considerar a sala de aula um local propício para aprender, diferente do que pensava quando era mais jovem. Tal interesse confirma-se por sua presença em sala de aula como ouvinte, mesmo que não precise cursar a disciplina ou fazer as atividades avaliativas.

Sobre seu investimento na aprendizagem autônoma, a estudante, no questionário, relatou:

*Leio livros em inglês; assisto a filmes e séries com o áudio em inglês e também a legenda (quase sempre); assisto a vídeos no YouTube; sigo pessoas falantes da Língua Inglesa nas redes sociais; escuto músicas, em sua maioria, em inglês e converso bastante comigo mesma em inglês.*

No decorrer de sua trajetória, Helena aprendeu inglês ao afiliar-se a Comunidades Imaginadas. Por meio delas e com o auxílio das redes sociais, a estudante se manteve em contato com a Língua Inglesa em seu cotidiano. Helena afirmou que a maioria dos *tweets* que aparecem para ela são em inglês, as músicas que escuta são em LI e que muitos artistas que ela segue no Instagram são falantes da Língua Inglesa. No entanto, embora Helena invista em aprender, ela afirma não parar para pensar em como aprende melhor e nem utiliza estratégias para acelerar sua aprendizagem. Além disso, ela nunca fez intercâmbio, embora este tenha sido um dos seus grandes sonhos de adolescente.

Ademais, como Helena aprendeu inglês desde muito jovem, ela não se ateve a metas e obrigações pessoais ou profissionais, componentes motivacionais presentes no quadro de Zanuteli e Bamberra (2019). Enquanto criança e adolescente, ela aprendia naturalmente por meio de uma imersão em suas Comunidades Imaginadas. Havia nela a vontade de pertencer a grupos pelos quais ela nutria grande afeição e, para isso, ela movia esforços utilizando-se de diversos recursos que lhe davam prazer e satisfação. Não havia o sentimento de obrigação ou de cumprimento de metas, apenas um gerenciamento afetivo. Certamente, esta é uma das características da aprendizagem por Comunidades Imaginadas, já o aprendiz aprende para tornar-se quem ele deseja ser e comunicar-se com quem ele deseja fazê-lo. Nesse contexto, aprendizagem não está relacionada a cobranças externas ou metas; pelo contrário, ela ocorre de forma incidental pela imersão em ambientes em que a língua é utilizada.

Desse modo, conclui-se que o estudo corrobora Dörnyei (2017), uma vez que o investimento para aprender é variável e depende de fatores como interesses do estudante, bem como sua faixa

etária e possibilidades socioeconômicas. A motivação para aprender é um sistema dinâmico complexo, que permite compreender as atitudes do aprendiz com base em sua individualidade, conforme pontua o autor.

O Quadro 9 aponta os componentes motivacionais referentes ao autoconceito. O autoconceito trata do que o aprendiz acredita ser. Segundo Markus e Nurius (1986), o autoconceito não é estático, ou seja, trata-se de características que um indivíduo acredita ter ou aquilo que ele acredita ser em determinada circunstância, refletindo o seu potencial para o desenvolvimento e a mudança naquele momento.

QUADRO 9 – Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes ao ‘auto conceito’.

<p><b>AUTO CONCEITO – perspectiva presente ou passada (<u>acredita</u> / ser ou ter)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. ser extrovertido(a) ou introvertido(a)</li> <li>. ser tranquilo(a) ou ansioso(a) ao usar a língua, tem medo de investir na aprendizagem ou no uso da língua</li> <li>. 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)</li> <li>. ter competência linguística (real ou presumida)</li> <li>. ter competência física, capacidade (facilidade/dificuldade), aptidão para aprender e/ou para usar a língua</li> <li>. desejar aprender inglês, ter interesse</li> <li>. ter curiosidade, sentir identificação pela Língua Inglesa, pela cultura de um país falante de inglês <i>etc.</i></li> <li>. sentir-se cidadão global,</li> <li>. sentir prazer ou desprazer em estudar e/ou em interagir em inglês</li> </ul>
--	--

Fonte: Zanoteli e Bambirra (2019)

Todos esses componentes motivacionais confirmam-se na trajetória de Helena, o que pode ser observado tanto pelas respostas ao questionário quanto pela narrativa e anotações nos diários. No questionário, ela afirmou ser uma estudante extrovertida, interessada em aprender inglês, com alta competência linguística, sem dificuldades para aprender a língua e sem medo de interagir em LI. Ela afirma ainda que sente simpatia pela Língua Inglesa, pelas pessoas a quem associa o ato de aprender inglês e sente prazer em aprender inglês e/ou interagir com falantes de inglês. Além disso, ela sente-se uma cidadã globalizada, curiosa com relação às culturas das pessoas que falam inglês. O que se percebe é que Helena se identifica com a língua, gosta de aprendê-la, e a percebe como uma aliada para chegar aos seus objetivos.

A afiliação às Comunidades Imaginadas citadas e analisadas previamente confirmam a simpatia que a estudante sente pelo idioma e pelas pessoas que o utilizam, além da curiosidade com relação à cultura dessas pessoas, espelhada nos tipos de afiliações feitas por Helena – predominantemente séries de TV- que mostram os aspectos culturais das vidas dos personagens com extrema riqueza de detalhes. Além disso, sua interação com perfis de artistas e de músicos falantes de inglês em redes sociais também evidencia curiosidade e afinidade com a cultura dessas pessoas. Outrossim, foi possível observar o interesse em aprender inglês e o desenvolvimento das competências linguísticas já que era a língua utilizada pelos membros dessas comunidades.

Além disso, o acesso às redes sociais permitiu à estudante perceber-se como uma cidadã globalizada. Isso porque a conexão aproximou-a de pessoas de diversas partes do mundo, porém com interesses similares ao dela, e permitiu os mais diversos tipos de trocas, como a leitura de suas *fanfictions* por membros das comunidades, bem como trocas de comentários nas postagens.

O autoconceito, segundo Markus e Nurius (1986) se inter-relaciona com a motivação por ligar o *self* ao esforço para realizar ações específicas. Desse modo, avalio que o autoconceito da estudante tenha sido determinante para que ela obtivesse sucesso em sua aprendizagem. Além disso, características como ser extrovertida, ser tranquila, ser espontânea, não ter medo de interagir e sentir simpatia pela língua e pelos falantes certamente contribuíram para a manutenção da motivação de Helena para aprender inglês.

O Quadro 10 refere-se à perspectiva futura referente ao que o aprendiz receia tornar-se, o ‘eu negado’. Tal conceito refere-se ao ‘eu possível’ que o sujeito tenta evitar, como tornar-se depressivo, incompetente, solitário, entre outros (MARKUS; NURIOS, 1986).

QUADRO 10 – Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes ao ‘eu negado’.

<p><b>EU NEGADO</b> – perspectiva futura (receia / vir a ser ou ter)</p>	<p>. 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 etc.) . identificado(a) como alguém que não sabe, não fala ou não domina o inglês</p>
--	---

Fonte: Zanoteli e Bambirra (2019)

Ushioda e Dörnyei (2009) pontuam a necessidade de levar em consideração o conceito que o estudante tem de si mesmo nos estudos sobre motivação, ou seja, a influência dos fatores internos do sujeito e de sua identidade. Essas questões estabelecem-se como primordiais para encorajar ou desencorajar um estudante a tentar estabelecer contatos e interações em L2.

No questionário, Helena não selecionou nenhuma característica referente ao 'eu negado', o que significa que ela não teme vivenciar situações constrangedoras, não receia ser julgada negativamente por não saber usar o inglês, nem identificada como alguém que não domina o idioma. Possivelmente, por tratar-se de uma aprendizagem relacionada a questões identitárias e permeada por fatores afetivos, como geralmente ocorre em afiliações a comunidades imaginadas, não havia o medo das avaliações e julgamentos de terceiros, apenas tentativas de compreender o que era dito entre os membros para inserir-se no grupo e conseguir participar de cada comunidade.

Por fim, Zanoteli e Bambirra (2019) trouxeram as experiências circunstanciais mapeadas entre os participantes de sua pesquisa. As experiências circunstanciais se referem a uma das categorias do Marco de Referência de Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, proposto por Miccoli e atualizado por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020). Essas experiências de aprendizagem dizem respeito às circunstâncias externas ao sujeito. Os componentes motivacionais encontrados são apresentados no Quadro 11.

QUADRO 11 - Influências e componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira referentes às experiências circunstanciais

<p><b>CIRCUNSTÂNCIAS EXTERNAS AO SUJEITO – perspectiva presente, passada ou futura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. sofre influência familiar para aprender ou usar a língua (agradar ou desagradar, obedecer, compensar, repetir ou contrariar comportamento ou expectativa <i>etc.</i>)</li> <li>. sofre influência social para aprender ou usar a língua (agradar ou desagradar, obedecer, compensar, repetir ou contrariar comportamento ou expectativa <i>etc.</i>)</li> <li>. tem oportunidades inesperadas para usar ou aprender a língua, tem muito ou pouco contato com a língua em sua rotina diária ou semanal</li> <li>. considera o inglês uma língua franca</li> <li>. tem questões financeiras influenciando na aprendizagem ou no uso do inglês</li> <li>. falta-lhe oportunidades para usar ou aprender a língua (falta de tempo, dinheiro <i>etc.</i>)</li> <li>. 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>)</li> </ul>
--	---

Fonte: Zanoteli e Bambirra (2019)

A aprendizagem de Helena foi permeada por experiências circunstanciais desde o início. Como exemplo, tem-se que a inserção da estudante em duas de suas Comunidades Imaginadas se deu pela influência de seus tios, que a introduziram ao mundo das séries *CSI* e *The Vampire Diaries*. Também foi por meio do tio que ela passou a assistir às séries legendadas e não mais dubladas. No entanto, é importante esclarecer que nenhuma dessas influências apresentou-se como cobranças para que ela aprendesse, mas como sugestões.

Além das influências familiares, a estudante buscava utilizar a língua corretamente em sua própria comunidade, para ser compreendida pelos membros, o que pode ser caracterizado como uma influência social. Embora Helena não tivesse, naturalmente, oportunidades para usar a língua em seu cotidiano, ela criou tais oportunidades, como quando enviava mensagens imaginárias à Margareth, de *CSI*, ou quando criou o diário para Lana Parrilla, de *Once Upon a Time*, o que, posteriormente, com a utilização das redes sociais, passou a ser feito por ali.

Assim, a despeito de querer aprender inglês e sonhar em conhecer os Estados Unidos, questões financeiras impediam esse sonho, assim como a impediram de participar do evento *Ever After* quando Lana Parrilla veio ao Brasil. Desse modo, tem-se que as experiências circunstanciais

balizaram a aprendizagem de Helena, ora impulsionando-a a aprender, ora dificultando seu avanço. Em cada uma das circunstâncias que se colocavam como impedimento para a continuidade do processo de aprender, a estudante precisou repensar estratégias para continuar. Seu comportamento para a ação mostra que, embora a motivação seja um sistema dinâmico complexo (DÖRNYEI; USHIODA, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2013; LARSEN-FREEMAN, 2015; BAMBIRRA, 2017; ZANOTELI, 2019; CORREA, 2019; MERCER; DÖRNYEI, 2020), que integra contextos internos, sociais e contextuais do sujeito, Helena manteve-se motivada em grande parte de sua trajetória de aprendizagem.

Considerando, portanto, as influências e os componentes motivacionais em experiências identitárias de aprendizagem de inglês como Língua estrangeira, conclui-se que Helena mobilizou, em suas afiliações, em especial, o ‘eu ideal’ e o autoconceito, possivelmente pelo caráter afetivo contido em suas afiliações. O ato de aprender esteve, por todo o percurso da jovem, aliado aos seus desejos do vir a ser, ancorados em um sentimento de afeição e carinho por cada um daqueles por quem nutria admiração e vontade de conhecer e compartilhar vivências. Além disso, sua personalidade extrovertida e tranquila certamente contribuiu que continuasse aprendendo sem limites e medos.

Apresentei, pois, os principais resultados deste trabalho. A partir da análise dos dados coletados, evidenciei que é possível haver uma aprendizagem bem-sucedida a partir da afiliação a Comunidades Imaginadas. Passo agora às considerações finais desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo minhas perguntas e procuro respondê-las. Discuto as implicações, busco destacar as principais contribuições deste estudo e, por fim, sugiro direções possíveis para futuras pesquisas.

### 5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Considerando os objetivos deste estudo, foram propostas duas perguntas que busco, agora, responder. A primeira pergunta proposta foi: *quais são as afiliações a Comunidades Imaginadas que emergem das experiências de aprendizagem dos participantes da pesquisa?*

#### 5.1.1 Comunidades Imaginadas que emergem das experiências de aprendizagem de Helena

As riquezas dos relatos de Helena e de seus escritos ao longo de sua adolescência confirmaram, ilustraram e detalharam suas afiliações às comunidades dais quais fez parte. Esses documentos permitiram visualizar a sua trajetória motivacional e de aprendizagem e compreendê-la a partir de suas narrativas. As palavras, textos, desabafos, recortes e desenhos expostos nas páginas de seu caderno-diário deram vida à sua narrativa e fizeram com que me fosse possível compreender suas afiliações considerando seus sentimentos de infância e adolescência.

As afiliações principais de Helena que emergiram de suas experiências de aprendizagem foram, em sua maioria, relacionadas a séries de TV americanas. A partir delas, a participante conheceu personagens marcantes que passaram a fazer parte virtualmente de seu cotidiano. As principais comunidades encontradas foram: comunidade de *Crime Scene Investigation* (CSI), comunidade *The Vampire Diaries* (TVD), comunidade do elenco de *Once Upon a Time* (OUAT), comunidade de *Castle*, comunidade de fãs de Sia e comunidade de imigrantes para os Estados Unidos. A análise de cada comunidade confirmou as afiliações, considerando os critérios estabelecidos por MacMillan e Chavis (1986).

Diante das análises realizadas, compreendeu-se que um sujeito se conecta a cada uma de suas Comunidades Imaginadas por identificação, mesmo sem conviver pessoalmente com membros de tal comunidade. Essa conexão o leva a criar laços afetivos que fazem aumentar o sentimento

de pertencimento aos grupos e o nível de influência dessas comunidades em sua vida. Este estudo mostrou que as Comunidades Imaginadas são capazes de satisfazer necessidades dos estudantes, em especial, suas necessidades afetivas.

Nesta pesquisa, as Comunidades Imaginadas permitiram que a participante criasse um mundo só seu. Ali, dentro de seu quarto, ora escrevendo em seu diário, ora em páginas da *internet* e de redes sociais, ela refugiou-se de uma realidade dura e de problemas e tristezas que a afligiam. De acordo com suas palavras, as comunidades ofereceram uma possibilidade de “fuga da realidade” e, com isso, novas conexões, propícias a aprender a língua, foram criadas e mantidas e no decorrer desse tempo. Sua identidade foi constantemente (re)construída. Confirma-se, com isso, que as teorias motivacionais devem considerar a influência de fatores internos ao sujeito e de sua identidade, conforme preceituam Ushioda e Dörnyei (2009).

Nesse contexto, o estudo mostrou que as Comunidades Imaginadas são diversas e as afiliações a cada uma delas partem das experiências do sujeito com/no mundo e dependem de seus gostos pessoais, ou seja, variam de acordo com suas necessidades e identificação com toda uma comunidade etnolinguística. As inserções nas comunidades ocorrem, exclusivamente, por vontade e desejo do sujeito de se encaixar em um grupo, mesmo que não tangível. A imaginação, nesse sentido, é relevante para a motivação, funcionando como um direcionador das ações do aprendiz, enquanto as experiências enquanto afiliado e a sua compreensão de mundo constantemente moldarão sua identidade.

Concluo, portanto, que as experiências de aprendizagem pelas Comunidades Imaginadas devem ser compreendidas pelo viés da identidade, já que cada inserção contribui para a (re)construção identitária do aprendiz e viabiliza a manutenção da sua motivação para aprender. Pelas comunidades, um estudante pode criar seu próprio mundo e imaginar-se como quiser e sua visão acerca de si mesmo como membro do grupo em questão balizará sua aprendizagem de acordo com a necessidade do uso da língua naquele grupo. Os achados deste trabalho confirmam as ideias pontuadas por Wenger (1998), de que as interações construídas dentro das comunidades da imaginação, não são menos significativas ou menos reais que outras práticas cotidianas.

Passo agora à resposta da segunda pergunta: *qual é a relação ou a influência que tais afiliações têm na aprendizagem de inglês desses estudantes?*

### 5.1.2 Influência das afiliações na aprendizagem de inglês

*Given motivation, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data.*

(CORDER, 1967, p. 164)

A experiência de aprendizagem de Helena confirmou as constatações de Braga e Paiva (2010), de que as Comunidades Imaginadas geram o *input* necessário para que seja possível desenvolver-se linguisticamente. Nesse sentido, se uma comunidade imaginada utiliza o inglês como sua língua oficial, ou seja, se o elenco da série, o jogo e/ou jogadores, banda favorita, entre outros, falam inglês, a forma de compreendê-los será por meio do contato constante com a língua, como uma imersão em *sites*, vídeos, páginas de redes sociais ou aplicativos.

Assim, constatou-se que foi a prática constante de Helena movida pela vontade de compreender os membros das Comunidades Imaginadas que resultou em aprendizagem bem-sucedida. As comunidades motivaram-na a buscar aprender e a continuar aprendendo por um longo período, visto que há registros de seu processo de aprendizagem de forma autônoma por meio das comunidades por cerca de sete anos. Como as afiliações às Comunidades Imaginadas ocorrem por identificação, a vontade de pertencer a um grupo direciona as ações que resultam em aprendizagem. Considerando a globalização e o fácil acesso à *internet*, torna-se cada vez mais fácil conhecer e se interessar por novas comunidades, bem como interagir utilizando a língua.

O *input* para aprender, neste estudo, se deu por meio das falas das personagens das séries, bem como das legendas, que foram vistas e revistas, copiadas e analisadas pela estudante; das letras de músicas que foram repetidamente analisadas e cantadas; dos *posts* dos grupos virtuais lidos e respondidos instantaneamente; dos vídeos de entrevistas dadas pelos artistas favoritos da aprendiz que foram assistidos inúmeras vezes; das pesquisas feitas em *sites* internacionais para conhecer mais sobre os atores. Todas essas ações se deram por vontade de pertencer ao grupo e a aprendizagem ocorreu por meio dessa imersão em material de Língua Inglesa, mesmo estando em outro país.

É importante ressaltar, ainda, que a aprendizagem por meio das afiliações a Comunidades Imaginadas, neste estudo, ocorreu de forma incidental, como era de se esperar. Não emergiram, nos relatos da estudante, muitas ações destinadas especificamente a aprender a língua. Por outro

lado, diversas ações objetivaram interagir com o grupo por meio do inglês. Foram essas necessidades de interação pelo uso social da língua que a levaram à aprendizagem exitosa.

Percebe-se, dessa forma, que um aprendiz reage positivamente àquilo que lhe prende a atenção. Logo, ao assistir algo que lhe interessa e que ecoa em sua identidade, o aprendiz busca por mais episódios ou por vídeos dos mesmos atores. Ao ouvir uma música que lhe chama a atenção, ele busca por sua letra ou por informações sobre a banda, ou por entrevistas/ programas com o cantor ou cantora. Ao admirar determinado ator, banda ou *influencer*, o aprendiz poderá buscar interagir com ele (a) pelas redes sociais, na língua oficial daquela comunidade específica.

Desse modo, tem-se que as oportunidades de aprendizagem que residem nas afiliações a Comunidades Imaginadas são diversas e variam de afiliado para afiliado, assim como as ações que resultarão em aprendizagem. Aprender por meio de uma afiliação é diferente de aprender por intermédio de um professor, embora um professor possa promover momentos de aprendizagem em sua sala de aula que resultem em afiliações. No entanto, as Comunidades Imaginadas estão relacionadas à identidade do estudante, ao seus eus-futuros e a seu senso de pertencimento ao grupo.

Por fim, retomo a epígrafe de Corder (1967), que abre esta seção. Nela, o autor afirma que é inevitável aprender a língua quando se está exposto a ela. Nesse sentido, a Literatura é farta em afirmar que a imersão na cultura da língua alvo é uma maneira eficiente de aprender uma LE. Desse modo, a afiliação de Helena às Comunidades Imaginadas foi tão intensa e tão completa, que pode ser comparada a uma imersão, mesmo que não tenha ocorrido no país dos falantes da língua alvo. Essa imersão mostrou-se tão poderosa para a sua aprendizagem quanto são as imersões em comunidades que usam o inglês como língua materna, conforme prescreve a teoria sobre aquisição de língua estrangeira.

## **5.2 Contribuições inéditas da pesquisa**

Entendo que esta pesquisa apresenta uma contribuição importante quanto às evidências das oportunidades contidas na aprendizagem de L2 via Comunidades Imaginadas. Primeiramente, devido ao fato de o arcabouço teórico envolvendo identidade, motivação e Comunidades Imaginadas ter sido utilizado de maneira inédita para orientar a análise dos dados gerados. Em segundo lugar, porque desconheço pesquisas que explorem a afiliação a Comunidades

Imaginadas, destrinchando-as pelo viés da identidade constituída pelos eus futuros, em especial com documentos que confirmam e ilustram essas afiliações, evidenciando as influências e os componentes motivacionais de cada uma. Nesta pesquisa, são as experiências identitárias que informam os dados que melhor representam e explicam a motivação, além das experiências contextuais que levam as pessoas a se afiliarem e a se manterem afiliadas, o que viabiliza a manutenção da motivação sob a perspectiva da identidade.

Nesse sentido, compreender a complexidade da aprendizagem ao documentar experiências exitosas para além da sala de aula traz possibilidades para que docentes se abram a novas perspectivas ao ensinar e direcionar seus estudantes, orientando-os a perceber os propiciamentos existentes em seus contextos de aprendizagem para além da sala de aula e incentivando-os a buscar o seu desenvolvimento de forma mais autônoma. Para isso, seria de grande relevância mobilizar gestores da educação para se envolverem em ações que viabilizem formação docente e uso de tecnologia digital em sala de aula para viabilizar, além de acesso ao universo da *internet*, momentos de interação com comunidades diversas, visando à prática social da língua.

Nesse contexto, é importante considerar que, se, como pontua Bambirra (2008), as afiliações a Comunidades Imaginadas podem ocorrer mais facilmente por meio do acesso a plataformas e das tecnologias de informação e comunicação como um todo, depreende-se que a desigualdade social pode ser um empecilho para algumas afiliações que levam à aprendizagem de L2 (NORTON E TOOHEY, 2011). Isso porque alguns estudantes não terão oportunidades de conhecer outras culturas etnolinguísticas e se expor à língua em uso com a mesma frequência que outros podem fazê-lo. Este é um motivo pelo qual as escolas precisam ter os recursos tecnológicos. Além disso, diretores e coordenadores devem fomentar o seu uso por docentes e discentes, incentivando a integração da tecnologia digital às aulas de inglês na escola regular em nível básico, principalmente.

Outrossim, este estudo buscou por participantes com características bastante específicas, já que precisavam ser, ao mesmo tempo, motivados, bem-sucedidos e afiliados a Comunidades Imaginadas. O esforço para identificar tais participantes fez com que o marco teórico fosse transformado nas categorias do questionário, que também é uma contribuição importante desta pesquisa, já que pode ser utilizado em futuros estudos ou por professores que desejem encontrar estudantes com esse mesmo perfil.

As análises contidas nesta tese documentam a dimensão afetiva contida nas afiliações a Comunidades Imaginadas relacionadas a séries e seus elencos, ainda muito pouco documentada na Literatura. A motivação de Helena mostrou-se como intrínseca, ou seja, não se deu por recompensas externas, mas pelo sentimento de carinho pela comunidade, e pela satisfação, prazer e recompensa por conseguir comunicar-se, sem a necessidade de prêmios ou punições externas (motivação extrínseca). Fatores como medo e ansiedade relacionados à aprendizagem não foram encontrados em seus relatos; pelo contrário, o sentimento narrado foi de prazer por aprender a língua pelo desejo de engajamento com os membros das comunidades.

### **5.3 Sugestões para futuras pesquisas**

Uma primeira sugestão para pesquisa futura que gostaria de fazer está na validação do questionário que elaborei para este estudo. Pode ser interessante contarmos com um instrumento capaz de sinalizar para professores de língua inglesa e para pesquisadores as principais circunstâncias que residem em aprendizagens de sucesso realizadas por meio de afiliações a Comunidades Imaginadas.

Outra sugestão seria explorar o marco de referência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020) para mapear toda a experiência de aprendizagem contida nas narrativas de pessoas afiliadas a Comunidades Imaginadas. Neste estudo, percebeu-se que as experiências que emergem desse tipo de relato são diversas. No entanto, o marco foi utilizado apenas para as experiências circunstanciais (relacionadas ao contexto em que se dão as aprendizagens), já que, ao sistematizar os componentes experienciais motivacionais, Zanoteli (2019) contemplou apenas a categoria de experiências circunstanciais do marco original e foi o quadro produzido por Zanoteli que informou essa parte da análise dos dados desta pesquisa.

Por fim, penso que seria interessante, ainda, verificar, em uma pesquisa narrativa, se/como os docentes de Língua Inglesa contribuíram para direcionar e incentivar a aprendizagem de estudantes afiliados a Comunidades Imaginadas, ajudando-os a gerenciar sua motivação para aprender por meio da afiliação a tais comunidades, tornando-os estudantes mais autônomos, com uma aprendizagem exitosa. Acredito que uma pesquisa que busque perceber o papel dos docentes no processo de afiliação de seus estudantes seja de grande relevância para a percepção

da importância de se aproveitar os propiciamentos fora da sala de aula, contribuindo para a quebra da crença de que o professor deve entregar o aprendizado pronto ao aluno, que exerce papel passivo em sua própria aprendizagem.

#### **5.4 Breve reflexão**

Quando iniciei esta pesquisa, em 2018, eu vislumbrava compreender melhor o ato de aprender inglês como segunda língua. Em sala de aula, na universidade, percebia que alguns estudantes advindos de escolas públicas que, embora se queixassem do ensino que tiveram e da pouca estrutura das escolas que frequentaram e que nunca haviam estudado a língua em cursos livres de idiomas, conseguiam se comunicar bem. Por outro lado, outros estudantes advindos tanto de escolas públicas quanto privadas, com diversas tentativas de estudar em cursinhos, não sabiam além de estruturas básicas da língua e na hora de expor alguma opinião ou pensamento em LI, não conseguiam fazê-lo.

Durante o tempo em que lecionei ali, eu costumava circular pelos corredores da instituição buscando conhecer melhor esses estudantes por meio de conversas informais. Essa ação me permitiu conhecer mais, mesmo que ainda superficialmente, sobre sua trajetória de aprendizagem e perceber indícios de afiliações a Comunidades Imaginadas presentes em suas narrativas, que foi o que me trouxe até aqui.

Esta pesquisa evidencia que é possível ter uma aprendizagem bem-sucedida de L2 considerando a função social da língua, por meio de afiliações a Comunidades Imaginadas. A investigação documenta diversas estratégias utilizadas pela participante da pesquisa que podem ser utilizadas também por outros estudantes. Dessa forma, as comunidades podem ser consideradas um investimento (NORTON, 2000) potente na aprendizagem devido à imersão que elas proporcionam, de forma que, mesmo que informalmente, os aprendizes aprendem para utilizar a língua com outros membros dessas comunidades.

Não foi meu objetivo, porém, estabelecer que as Comunidades Imaginadas são sempre suficientes para que todo estudante aprenda todas as nuances da língua. O que esclareço neste estudo é que as Comunidades Imaginadas são selecionadas conforme fatores identitários dos estudantes e, como a escolha se dá a partir de gostos pessoais, elas mostram-se como um investimento potente para manter a motivação, como foi o caso da participante.

Da mesma forma, a Literatura aponta que a afiliação é uma ação que deve ser instigada por professores. Desse modo, as estratégias utilizadas pela aprendiz neste estudo podem ajudar docentes a orientar seus estudantes para que busquem uma aprendizagem mais autônoma movida pelos seus eus ideais. Assim, acredito e concordo que a afiliação a Comunidades Imaginadas deva ser incentivada por docentes sempre que possível.

Nesse contexto, questionar os estudantes sobre quem eles querem se tornar no futuro, bem como apresentar materiais autênticos como vídeos de séries apropriadas para cada faixa etária, músicas e suas bandas, reportagens, notícias, biografias de pessoas famosas de acordo com o gosto dos estudantes, tudo isso pode fazer despontar neles uma faísca que os levará a aprender para compreender seu universo e (re)modelar sua identidade, e não apenas para fazer avaliações ou exercícios gramaticais. Aproveitar essas oportunidades, no entanto, dependerá do nível de interesse e desejo dos estudantes em participar ativamente dessas comunidades e utilizar a língua nesses meios.

Ponto que aprendizes que têm, em seu processo de aprender, passagens por Comunidades Imaginadas têm muito o que nos ensinar sobre o desenvolvimento da aprendizagem de uma L2. Suas experiências mostram as possibilidades que residem em se colocar o estudante como centro de sua própria aprendizagem e em focar na visão, no desejo, nas aspirações futuras e nos fatores relacionados à sua identidade, que revelam seus gostos e suas preferências.

Para finalizar, retomo aqui as palavras de Einstein presentes na epígrafe desta tese, no intuito de confirmar que a imaginação é um “fator real na pesquisa científica” e que ela se faz importante no processo de aprendizagem por “permitir que o aprendiz abrace o mundo inteiro” sem sair do lugar. É essa imaginação que “estimula o seu progresso e dá luz à sua evolução”, portanto, é essencial para a aprendizagem bem-sucedida daqueles que se afiliam a Comunidades Imaginadas.

Termino esta tese certa de que compreendo melhor o processo de aprendizagem dos estudantes e de que os resultados aqui encontrados me levaram a reflexões que moldaram minha identidade docente e que, sem dúvidas, me tornaram uma profissional melhor preparada para direcionar os estudantes quanto ao seu objetivo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, n. 30, p. 109-137, 2001.

ANDERSON, B. **Imagined communities**. London: Verso, 1983.

APPADURAI, A. **Modernity at large: cultural dimensions of globalization**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

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

ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 109-133, 2017.

ARRUDA, C. F. B. É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma. 264 f. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, 2014.

ARRUDA, C. F. B.; MICCOLI, L. S. Pedagogical experiences that promote successful language learning in schools. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (Org.). **Inspiring insights from an English teaching scene**. 1. ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2017, p. 08 - 25.

ASSIS, R. E. Identidade, investimento e comunidade imaginada: o aprendiz pela estrada de tijolos amarelos. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (Dissertação de Mestrado). Brasília, 2013. 203 p.

AUGUSTO, R. C. O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, p. 227-247, 2011.

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

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

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**, v. 1, p. 20-32, 2016.

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

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** (impresso), v. 17, p. 215-236, 2017.

BARCELOS, A. M. F.; Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino (UCPel)*, Pelotas - RS, v. 7, n.1, 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA C. D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum International Publishing Group, 2007.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, Cuiabá - MT, v. 19, n. 25, 2012.

BORGES, T. D. Crenças de professoras de inglês em pré-serviço a respeito da comunidade imaginada “Estados Unidos”. **Revista de Humanidades**, v. 29, n. 2, p. 210 – 230, 2014.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 14, p. 337-356, 2011.

BOURDIEU P. The forms of capital. In: J. F. RICHARDSON (Ed.), **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-58.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. 1. ed. São Paulo, 2019. 71 p. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc\\_portuguesbx.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf)>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1997.

BRUNER, J. A constituição da narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v.18(1), p. 1-21, 1991.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?": crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

COELHO, H. S. C. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

COELHO, H. S. H. “Somos capazes de mudar nossa trajetória”: experiências e emoções de professores na educação continuada. In: MICCOLI, L. S. (Org.) **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas: Pontes, 2014.

CORRÊA, D. B. Motivação e autonomia na aprendizagem de inglês pelo uso deliberado de tecnologia digital no contexto da Educação Básica. 99f. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2019.

CRESWELL, J.; HANSON, V.; PLANO, C.; MORALES, A. Qualitative research designs: selection and implementation. **The Counseling Psychologist**, v. 35, n.2, 2007, p. 236-264.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 35, 2015, p. 36–56.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity, language learning, and critical pedagogies in digital times. In: J. CENOZ *et al.* (Eds.). Language awareness and multilingualism. **Encyclopedia of Language and Education**, 3. ed, Springer International Publishing Switzerland, p. 1-12, 2015.

DARVIN, R.; NORTON, B. Collaborative writing, academic socialization, and the negotiation of identity. In: HABIBIE, P.; HYLAND, K. (Eds.) **Novice Writers and Scholarly Publication**. Cham, Palgrave Macmillan, 2019. p. 177-194.

DE COSTA, P. I.; NORTON, B. Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. **Modern Language Journal**, v. 101, n. 1, p. 3-14, 2017.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. New themes and approaches in second language motivation research. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 21, n. 1, p. 43, 2001.

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

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. Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. **Language Learning**, 2009. p. 230-248.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: M. CELCE-MURCIA; D. M. BRINTON; M. A. SNOW (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. 4. ed. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p. 518-531.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing learner characteristics in a complex, dynamic world. **Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman**, p. 79-96, 2017.

DÖRNYEI, Z. Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 9, n. 1, p. 19-30, 2019.

DÖRNYEI, Z.; CHAN, L. Motivation and vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. **Language Learning**, v. 63, n. 3, 2016. p. 437-462.

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

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

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.

DUCHÊNE, A.; MOYER, M.; ROBERTS, C. (Eds.). **Language, migration and social inequalities: A critical sociolinguistic perspective on institutions and work**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

EF EDUCATION FIRST. **Índice de proficiência em inglês da EF**. 2019. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-portuguese.pdf>>. Acesso em: 16/02/2020.

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. 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.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, n. 2, 2012. P. 215-226.

GIDDENS, A. **Modernity and self-identity: self and society in the late modern age**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, G.; OLIVEIRA, C. C. Investimento e Comunidades Imaginadas: uma análise narrativa da construção da identidade de alunos-professores de inglês. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 191-201, 2014.

GIMENEZ, T. N.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. *SIGNAL: Estudos Linguísticos*, v. 1, n. 6, p. 167-182, 2003.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 107-112.

GOMES, S. R. Experiências de aprendizagem incidental de inglês como língua estrangeira vivenciadas por uma criança ao fazer uso do jogo Scribblenauts Unmasked. (Dissertação de Mestrado). 149f. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

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

HEMMI, C. Dual identities perceived by bilinguals. In: MERCER, S.; WILLIAM, M. **Multiple perspectives on the self in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, p. 75-91, 2014.

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. In: ZANNA, M.E (Ed.). **Advances in experimental social psychology**. New York: Academic Press, 1998. p. 1-46.

HIVER, P. Attractor states. In: DÖRNYEI, Z.; MACTINTYRE, P.D. **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol, England: Multilingual Matters, 2015. p. 20-28.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning: Elements of a science of education**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

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

LACLAU, E. **New reflections on the revolution of our time**. London: Verso, 1990.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J.P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.1-26

LARSEN-FREEMAN, D. On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths. **Second Language Acquisition Theory and Pedagogy**, p. 131-150, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 4, p. 590-619, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. In: ATKINSON, D. (Org.) **Alternative approaches to second language acquisition**. Abingdon: Routledge, p. 48-72, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: A new way to think. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 369-373, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory: What is on offer. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.D.; HENRY, A. (Ed.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015, p.11-19.

LARSEN-FREEMAN, D. L.; CAMERON. L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 2, p. 200-213, 2008.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LIMA, C. D. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA C. D. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 159-170.

LIMA, C. V. A.; MICCOLI, L. S. Experiências de indisciplina e aprendizagem de LE: o olhar do aluno. **Pensares em Revista**, n. 2, 2013. p. 69-90.

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

MARTINS, D, M. B. A Tessitura Intersubjetiva dos entre-lugares: o que pode um grupo? **REALIS – Revista de Estudos Antiultraristas e Poscoloniais**, v. 1, n.1. 2011. p. 76-90.

MCMILLAN, D. W.; CHAVIS, D. M. Sense of community: A definition and theory. **Journal of Community Psychology**, v. 14, January 1986. p. 6-23.

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.

MERCER, S. The self from a complexity perspective. In: MERCER, S.; WILLIAM, M. **Multiple perspectives on the self in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 160-176.

MERCER, S. The contexts within me: L2 self as a complex dynamic system. In: KING, J. (Ed.) **The dynamic interplay between context and the language learner**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016. p. 11-28.

MERCER, S.; DÖRNYEI, Z. **Engaging language learners in contemporary classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

MESSIAS, C. M. F. Investimentos e identidades imaginadas de usuários de inglês no curso de licenciatura em letras. In: VI Seminário Internacional AMÉRICA PLATINA (VI SIAP) e I

Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços, 6, 2016, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2016. p. 1-7.

MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences. Graduate Department of Education (Doctoral dissertation), University of Toronto. Toronto, Canada, 1997. 279 f.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de Língua Inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Pontes, 2010.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MICCOLI, L. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagens: uma abordagem em evolução**. 1. ed. Campinas: PONTES, 2014.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. **Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, 2020, p. 19-42.

MOITA LOPES, L. P. "Eles não aprendem português quanto mais inglês". A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-80.

MURPHEY, T.; Chen, CHEN, J. B.; CHEN, L. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Eds.). **Learners' stories: difference and diversity in language learning**: Cambridge University Press, 2005. p. 83-100.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, p. 61-72, 2011.

NORTON, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**. v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

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. 443-461.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. P. (Ed.). **Learner contributions to language learning: new directions in research**. London: Pearson Education Limited, 2001. p. 159-171.

NORTON, B. Identity, language learning, and critical pedagogies. **Encyclopedia of Language and Education**, v. 6, p. 45-59, 2008.

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

NORTON, B. Identity and language learning: Back to the future. **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 475-479, 2016.

NORTON, B. Learner investment and language teacher identity. **Reflections on Language Teacher Identity Research**, v. 1, p. 80-86, 2017.

NORTON, B. Identity and language learning: A 2019 retrospective account. **Canadian Modern Language Review**, v. 75, n. 4, p. 299-307, 2019.

NORTON, B.; KAMAL, F. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, p. 301-317, 2003.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 307-322, 2001.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Learner Autonomy as Agency in Sociocultural Settings. In: PALFREYMAN D., SMITH R.C. (eds) **Learner Autonomy across Cultures**. Palgrave Macmillan, London, 2003.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 21-31.

OLIVEIRA, R. A., Complexidade: conceito, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, p. 13-34, 2011.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. Imagined communities: Overcoming the constraints of big classes in Brazil. In: EGBERT, J. (Org.). **CALL in Limited Technology Contexts**. San Marcos, TX: CALICO, 2010, p. 107-118.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 45-61, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 67-85, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011.

- PAIVA, V. L. M. O. Carta da editora. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 0-0, 2013.
- PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP : Pontes Editores, 2015, p.21-34.
- PAIVA, V. L. M.O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n.1, p, 1-26, 2019.
- PAIVA, V. L. M.O. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P.M.M. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, p. 57-69, 2020.
- PAIVA, V. L. M.O. Tecnologia digital em época de pandemia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-12, 2021.
- PAVLENKO, A.; NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language learning. In: CUMMINGS, J; DAVISON, C. (Orgs.). **International Handbook of English Language Teaching**. Boston: Springer, 2007. p. 669-680.
- PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. *Acta Scientiarum: human social sciences*. Maringá. v. 5, n. 1, p. 113-118, 2003.
- PERINE, C. M. Saberes em construção: videogames e motivação na aprendizagem de língua estrangeira. **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 2, p. 207-232, dez. 2012.
- PINTO, D. S. S. Experiências de uma professora com livros didáticos: a emergência de uma educadora. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020. 218 f.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.
- 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. 3, n. 1, p. 23-45, 2006.
- RYAN, S.; IRIE, K. Imagined and possible selves: stories we tell ourselves about ourselves. In: MERCER, S.; WILLIAM, M. **Multiple perspectives on the self in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, p. 109-126, 2014.
- SADE, L. A. Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 515-537, 2009.
- SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, p. 205-226, 2011.

SALDANHA, G. A estreita relação *professor*-aluno na base da experiência do ensino inspirador. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, 2018. 211 f.

SILVA, V. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) na perspectiva da teoria da complexidade e do caos: uma releitura. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, p. 173-186, 2011.

SILVA, D. D. A formação da identidade do professor de línguas: experiências, Comunidades Imaginadas e investimento. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (Dissertação de Mestrado). Viçosa, 2019. 161 p.

SILVA, J. F. S. Identidades imaginadas na formação inicial de uma futura professora de línguas. **Nonada**, v. 1, n. 24, p. 161 – 172, 2015.

SILVA E SOUZA, A. S.; SALDANHA, G.; MICCOLI, L. Pesquisa experiencial: Abordagem para compreensão de eventos e interações em domínios de ensino e aprendizagem. In: SILVA, K. A.; SOUZA, J. C. B. **Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada**. São Paulo: Parábola Editorial. NO PRELO.

SIMON, R. **Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility**. New York: Bergin & Garvey, 1992.

SOUZA, V. V. S. Ambiente virtual de aprendizagem e diário de bordo: sistemas adaptativos complexos. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, p. 173-186, 2011.

SOUZA, H. A. T. Uso de propiciamentos e desenvolvimento de multiletramentos no processo de produção oral em Língua Inglesa na plataforma do *WhatsApp*. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2016. 113 f.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN L. **Sociocultural Theory in second language education: An introduction through narratives**. Bristol: Multilingual Matters. 2011.

THORNE, S. L.; LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in second language acquisition**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 201-224.

USHIODA, E. Developing a dynamic concept of L2 motivation. In: HICKEY, T.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Language, education and society in a changing world**. Dublin, Ireland: IRAAL/Multilingual Matters, 1996, p. 239-245.

USHIODA, E. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (Ed.). **Lessons from good language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 19-34.

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

USHIODA, E. Context and complex dynamic systems theory. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 47-54.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In: DÖRNYEI Z; USHIODA E. (Eds.). **Motivation, language identity and the L2 self**, v. 2, p. 1-8, 2009.

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

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**, Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 245-250.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6, 2010.

VASQUEZ, N. A.; BUEHLER, R. Seeing future success: Does imagery perspective influence achievement motivation? **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 33, n. 10, p. 1392-1405, 2007.

VERSPoor, M. Initial conditions. In: DÖRNYEI, Z. MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 38-46.

VON BERTALANFFY, L. The theory of open systems in physics and biology. **Science**, v. 111, n. 2872, p. 23-29, 1950.

VYGOTSKY, L. S. Socio-cultural theory. **Mind in society**, v. 6, p. 52-58, 1978.

WANINGE, F.; DÖRNYEI, Z.; DE BOT, K. Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. **The Modern Language Journal**, v. 98, n. 3, p. 704-723, 2014.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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

WENGER, E. Communities of practice. **Communities**, v. 22, n. 5, p. 57-80, 2009.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Ed.). **Social learning systems and communities of practice**. London: Springer, 2010. p. 179-198.

WEEDON, C. **Feminist practice and post-structuralist theory**. 2. ed. London: Blackwell. 1997.

WILLIAMS, R. S. A statistical analysis of English double object alternation. **Issues in Applied Linguistics**, v. 5, n. 1, 1994. p. 37-58

YOU, C.; CHAN, L. The dynamics of L2 imagery in future motivational self-guides. In: DÖRNYEI, Z. MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 397-418.

YOU, C.; DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K. Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. **Language Learning**, v. 66, n. 1, p. 94-123, 2016.

ZOLNIER, M. C. A. P. O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. **Revista de Ciência Humanas**, v.12, p.432-445, 2012.

ZOLNIER, M. C. A. P. MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina vivenciadas por professores. **Revista do Gel**, v. 6, n. 2, p. 169-200, 2009.

ZOLNIER, M. C. A. P. Educação continuada e transformação: A experiência de Luísa no PECPLI. In: MICCOLI, L. S. (Org.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: Uma teoria em evolução**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 245-266.

ZANOTELI, M. C. B. A dimensão motivacional de experiências identitárias de aprendizagem e de uso de inglês como língua estrangeira. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2019. 122 f.

**APÊNDICES**

Apêndice I –	Questionário semiestruturado .....	166
Apêndice II –	Roteiro da entrevista semiestruturada gravada .....	169

**APÊNDICE I**  
**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**

---



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

Pesquisa intitulada: **Identidade na aprendizagem de Língua Inglesa: narrativas de experiências de sucesso relacionadas à afiliação a Comunidades Imaginadas**

Pesquisadora: Míriam Rabelo Gontijo ([miriamrgontijo@hotmail.com](mailto:miriamrgontijo@hotmail.com))

---

Parte I - Motivação

INSTRUÇÃO: Assinale as alternativas que melhor definem a sua aprendizagem de inglês. Complemente sua resposta quando solicitado.

1. Como você avalia seu nível de conhecimento da língua?  
 NULO    BÁSICO    INTERMEDIÁRIO    AVANÇADO
2. Qual é o nível de seu interesse em aprender inglês?  
 NULO    BAIXO    MEDIANO    ALTO
3. Deseja ser fluente na língua?  Já sou fluente.    SIM, desejo.    NÃO considero necessário ser fluente para chegar aos meus objetivos.

Se você já é ou deseja ser fluente, como você SE VÊ interagindo em inglês, em seu dia a dia?

---

4. Você tem algum ‘modelo’ de falante de inglês, ou seja, existe alguma pessoa cuja maneira de usar a língua você admire muito e, por isso, procura falar e/ou escrever como ele/a?  
 SIM    NÃO

Se SIM, quem é essa pessoa? Qual é a sua relação com ela?

---

5. O que você faz para aprender inglês?  
 Presto atenção às aulas da faculdade e procuro estudar a matéria em casa.  
 Conto com a ajuda de outras pessoas para aprender.  
 Procuro aprender por conta própria.  
 Todas as afirmações acima estão corretas.

Se marcou “procuro aprender por conta própria”, indique o que você faz para aprender:

---

6. Para você, é importante manter-se em contato com a Língua Inglesa em seu cotidiano?  
( ) SIM ( ) NÃO

Se SIM, escreva o que faz para manter-se em contato com a língua.

---

7. Você reflete sobre como ocorre sua aprendizagem de inglês?  
( ) SIM, reflito sempre sobre como ocorre minha aprendizagem.  
( ) NÃO. Participo das aulas, mas não costumo parar para pensar em como aprendo melhor.
8. Ao aprender inglês, você se considera:  
( ) Extrovertido(a). Não apresento timidez e busco utilizar o inglês quando tenho oportunidade.  
( ) Introverso(a). Apresento timidez e, por isso, evito utilizar o inglês.
9. Assinale as alternativas que são VERDADEIRAS para você:  
( ) sinto simpatia pela Língua Inglesa  
( ) sinto simpatia pelas pessoas a quem associo o ato de aprender inglês  
( ) sinto prazer em aprender inglês e/ou interagir com falantes de inglês  
( ) sinto desprazer em aprender inglês e/ou interagir com falantes de inglês  
( ) sinto-me um cidadão globalizado, ou seja, sinto que o inglês me dá acesso ao mundo  
( ) sou curioso(a) com relação às culturas das pessoas que falam inglês  
( ) identifico-me com a cultura de algum país que utiliza a Língua Inglesa oficialmente  
( ) tenho facilidade para aprender inglês  
( ) tenho muitas oportunidades de utilizar a língua  
( ) tenho medo de ser julgado(a) negativamente por não saber utilizar a Língua Inglesa  
( ) tenho medo de me tornar alguém que não sabe, não fala ou não domina o inglês  
( ) tenho dificuldade para aprender inglês

RESPONDA às questões 10, 11 e 12 livremente.

10. Como você se sente ao aprender inglês?
- 

11. Você usou ou usa alguma estratégia para aprender ou acelerar a sua aprendizagem de inglês?  
Se sim, qual?
- 

12. Você tem dificuldades para aprender inglês atualmente? Se sim, quais?
-

Parte II – Aprendizagem bem sucedida

**13.** Assinale as alternativas VERDADEIRAS quanto ao sucesso de sua aprendizagem de inglês durante sua trajetória de aprendizagem

- Sinto satisfação com o resultado de minha aprendizagem.
- Considero-me um(a) aprendiz de inglês bem-sucedido.
- Tenho um bom desempenho em sala e consigo boas notas.
- Acredito que assistir as aulas ministradas por meus professores tem sido suficiente para que eu aprenda inglês.
- Sou empenhado(a) em fazer atividades da disciplina de inglês durante as aulas.
- Dedico um tempo para estudar em casa o que é dado nas aulas de inglês.
- Invisto em aprendizagem informal de inglês fora de sala de aula (interações pela *internet* ou fora dela).
- Conto com a ajuda de colegas ou outro professor de inglês para me ensinar, fora da faculdade.
- Tenho persistência para não desistir de estudar inglês.
- Sou responsável pela minha própria aprendizagem de inglês.
- O inglês é (ou será) útil para mim.

Parte III - Afiliação a Comunidades Imaginadas

**14.** Em sua trajetória de aprendiz de inglês, você já participou ou se imaginou participando de uma comunidade que usa somente o inglês para se comunicar? Este fato o(a) motivou a ir adiante em seu desenvolvimento linguístico?

- SIM     NÃO

Se SIM, que comunidade é (foi) essa?

---

O que o levou a ser atraído, a admirar tal comunidade?

---



---



---

**APÊNDICE II****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GRAVADA**

*Por favor, conte como a sua afiliação à comunidade imaginada X (cada estudante terá uma ou mais de uma) influenciou positivamente a sua aprendizagem de inglês.*

**ANEXO**

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	174
--	-----

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 36820120.0.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 01 de novembro de 2020.

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **Identidade na aprendizagem de Língua Inglesa: experiências de sucesso relacionadas a afiliação a Comunidades Imaginadas**. Este convite se deve ao fato de você ser um aluno (a) do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Minas Gerais, em Divinópolis/MG. A pesquisadora responsável pela pesquisa é **Míriam Rabelo Gontijo**, RG MG8.070.662, doutoranda do **Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do CEFET – MG**.

A pesquisa refere-se à aprendizagem bem-sucedida de inglês, possibilitadas pela afiliação às Comunidades Imaginadas. Esse estudo se justifica uma vez que dialogar sobre as possibilidades que residem nas afiliações às Comunidades Imaginadas para a aprendizagem de L2, oportuniza discutir estratégias que podem aumentar o engajamento dos discentes para a aprendizagem de inglês. A pesquisa traz como objetivo principal explicar de que forma a afiliação a Comunidades Imaginadas influencia a aprendizagem de inglês como segunda língua. Sendo assim, pretende-se a) identificar os alunos motivados para aprender inglês que, ao mesmo tempo, tenham obtido sucesso em sua aprendizagem e que, em seu percurso de aprendizes de inglês, tenham se afiliado a uma ou a mais Comunidades Imaginadas; e b) discutir as implicações pedagógicas dessa realidade.

Para participar da pesquisa, é preciso que você seja um aprendiz de Língua Inglesa matriculado em qualquer período do curso de Letras na Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Divinópolis. Além disso, é preciso atender aos requisitos que permitam analisar sua trajetória de aprendizagem, quais sejam: interessar-se pela Língua Inglesa, ser motivados, bem-sucedido em seu processo de aprendizagem e, por fim, ter sido, em algum momento de sua trajetória de aprendizagem, membro de uma ou várias Comunidades Imaginadas. Os aprendizes que não atenderem a tais critérios, serão excluídos da pesquisa. A contribuição dos participantes da pesquisa será dada por meio do fornecimento de uma narrativa de aprendizagem gravada, a ser coletada por meio de uma entrevista semiestruturada com a pesquisadora, em horário e local definidos segundo sua conveniência.

Os riscos associados à sua participação na pesquisa são mínimos. No entanto, algumas pessoas podem se sentir desconfortáveis com a gravação da entrevista. Para mitigar tal desconforto, a gravação ocorrerá em local reservado de acordo a sua conveniência e limitar-se-á a registrar apenas o áudio de suas narrativas. Sua identidade não será revelada e não haverá filmagem. Além disso, caso você se cansado, estressado, constrangido ou desconfortável, você poderá interromper sua participação a qualquer momento. O consentimento para a gravação de suas narrativas, se dá por meio de sua assinatura neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo que os dados forem transcritos pela pesquisadora, alguns trechos serão selecionados para serem utilizados na análise dos dados da tese. Nesse momento, você será contatado (a) e os trechos a serem utilizados serão mostrados a você, que terá o direito de não autorizar, autorizar total ou parcialmente a publicação de seus relatos.

Durante a narrativa de aprendizagem a ser feita pela entrevista, você terá a oportunidade de refletir sobre sua própria aprendizagem e sobre fatores que a promovem. É sabido que, por meio desse tipo de reflexão, estudantes podem desenvolver mais autonomia e motivação, na medida em que passam a perceber melhor suas limitações de aprendizagem, uso de estratégias e pontos fortes.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, é importante que você saiba que é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: miriamrgontijo@hotmail.com, telefone (37) 998443942, pessoalmente ou via postal para Rua Antônio Martins, 37 – Piedade – Itaúna MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: [cep@cefetmg.br](mailto:cep@cefetmg.br); Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

---

**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---